

Joaquim Machado
José Matias Alves
Ilídia Vieira
Valdemar Castro Almeida
(orgs.)

PROJETOS EDUCATIVOS MUNICIPAIS

Dinâmicas de construção, implementação e monitorização

Atas do Seminário Internacional

Auditório da Biblioteca Almeida Garrett – Porto

23 e 24 de janeiro de 2013

Faculdade de Educação e Psicologia
Universidade Católica Portuguesa
Porto, 2014

Apoio



Título PROJETOS EDUCATIVOS MUNICIPAIS: Dinâmicas de construção, implementação e monitorização. Atas do Seminário Internacional

Autores Joaquim Machado; José Matias Alves; Ilídia Vieira; Valdemar Castro Almeida; [orgs.]

Edição Universidade católica Portuguesa. Faculdade de Educação e Psicologia

Data janeiro 2014

ISBN 978-989-96186-6-4

Índice

Apresentação	5
Descentralização e desenvolvimento municipal e metropolitano	9
<i>Luís Valente de Oliveira</i>	
Comentário	16
José Maria Azevedo	
Territórios Educativos e Conselhos Municipais de Educação	22
<i>Fernando Ilídio Ferreira</i>	
Comentário	35
Valdemar C. Almeida	
La educación una responsabilidade de todos: los proyectos educativos de ciudad	37
<i>Roser Bertran Coppini</i>	
Comentário	57
Ilídia Vieira	
 Dinâmicas de cooperação intra e intermunicipal no campo da educação e da formação	
A cooperação institucional para a educação e formação sob o signo da equidade e da proximidade	63
<i>Isabel Cruz</i>	
Planos educativos e formativos e níveis de decisão	69
<i>César Oliveira Ferreira</i>	
Um desafio inédito – Um Projeto educativo à escala metropolitana	72
<i>Lino Ferreira</i>	
PortoEducador: Um Olhar para o Futuro	75
<i>Guilhermina Rego</i>	
Comentário	76
Maria do Céu Roldão	

Projetos Educativos Municipais – Experiências e boas práticas

1. Município de Gondomar	82
<i>Fernando Paulo</i>	
2. Município de Matosinhos	83
<i>António Fernando Correia Pinto</i>	
3. Município de São João da Madeira	84
<i>Dilma Nantes</i>	
4. Município de Sesimbra	85
<i>Elisa Chaves</i>	
Comentário – A celebração dos atos criadores e dos envolvimento	87
<i>José Matias Alves</i>	

Apresentação

O presente livro de **Atas** resulta do **Seminário Internacional sobre Projetos Educativos Municipais – Dinâmicas de Construção, Implementação e Monitorização**, promovido pela Junta Metropolitana do Porto e a Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa e realizado nos dias 23 e 24 de janeiro de 2013 no Auditório da Biblioteca Almeida Garrett.

Este Seminário integra-se num projeto de ação que envolve a Junta Metropolitana do Porto e os seus dezasseis municípios e tem como parceiro estratégico a Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa, Porto, com vista à construção de projetos educativos municipais e de um referencial para um projeto educativo à escala metropolitana. Este projeto toma o Projeto Educativo Municipal como dinâmica de afirmação da identidade de cada município e fator de desenvolvimento do território, implicando e comprometendo todos os seus agentes educativos.

O livro encontra-se organizado em três blocos temáticos. O primeiro bloco reúne as três conferências principais do Seminário que versam **a descentralização e o desenvolvimento municipal e metropolitano, os territórios educativos e os conselhos municipais de educação**, bem como os **projetos educativos de cidade**, enquanto instrumento de planificação estratégica, realizado de forma participada e que se articula como espaço de reflexão e debate orientado para a ação.

Tomando o território como espaço educativo e os seus habitantes como agentes educativos, o projeto educativo de território assenta na participação dos cidadãos e numa lógica de regulação sociocomunitária, requer a organização em rede e em parcerias e atribui um importante papel de coordenação da educação ao município.

O segundo bloco temático traz à colação **dinâmicas de cooperação intra e intermunicipal no campo da educação e formação**, inspirado no caminho percorrido

pelos municípios que integram a Área Metropolitana do Porto, nomeadamente o forte investimento em infraestruturas e equipamentos e a concertação da ação dos vereadores da educação dos dezasseis municípios, numa perspetiva da Educação como fator de competitividade e fator de coesão social. Este bloco aborda os distintos níveis de análise e reflexão sobre o modelo de desenvolvimento, afirma a importância da definição da unidade territorial adequada com vista a uma estratégia global de educação e ensino e a necessidade do trabalho em rede e da gestão integrada dos recursos públicos. Apresenta ainda como o município do Porto considera a educação fundamental na construção da identidade pessoal, mas também no desenvolvimento de uma sociedade baseada no conhecimento e na coesão social e como essa perspetiva se traduz nos **Programas e Projetos municipais** mais emblemáticos com vista à construção de uma Cidade Educadora.

Finalmente, o terceiro bloco reúne um conjunto de **experiências e boas práticas** desenvolvidas nos concelhos de Gondomar, Matosinhos, São João da Madeira e Sesimbra e integradas nos seus **projetos educativos**, independentemente de estarem ainda em fase de gestação ou já de implementação. Os projetos educativos aqui apresentados dão conta da centralidade dada por cada autarquia à educação, destacam o desenvolvimento do território e a participação de agentes e parceiros diversos e invocam uma perspetiva de Cidade Educadora.

Na verdade, a perspetiva da Cidade Educadora afirma que a educação é da responsabilidade de toda a sociedade e não já apenas das famílias, do Estado e das escolas, pelo que se torna importante o envolvimento e o compromisso do município, das associações e das empresas, deixando às escolas o desempenho da sua missão central, a de se tornarem centros de aprendizagem.

A decisão de apresentar as Atas do Seminário Internacional visa, por um lado, fixar as exposições dos conferencistas e dos participantes nos dois painéis e, por outro, prolongar o debate que elas mesmas proporcionaram no tempo destinado ao evento realizado em 23 e 24 de janeiro de 2013 no Auditório da Biblioteca Almeida Garrett e alargá-lo ao leitor que, ao deparar-se com as perspetivas críticas e as apresentações de *boas práticas*, estabelece um diálogo com cada autor e determina o que considera

bom e desejável para o território educativo em que se insere e estabelece a grelha de leitura dos programas e projetos que nele se desenvolvem.

A consideração das *boas práticas* aqui apresentadas pode suscitar a sua adaptação e adoção por outros municípios que queiram fazer da educação eixo central do desenvolvimento do território concelhio, potenciar a ação educativa que nele se realiza e fazer um caminho próprio com dinâmicas específicas de construção, implementação e monitorização de um projeto educativo local.

Joaquim Machado

José Matias Alves

Ilídia Vieira

Valdemar Castro Almeida

Conferências

1. Descentralização e desenvolvimento municipal e metropolitano

Luís Valente de Oliveira¹

Como se sabe, a Educação para uns é uma paixão, para outros, uma ambição, para todos uma preocupação.

Mas ela não pode ser o cuidado só de alguns, no que toca às ações que reclama. Por isso, o sector representa um campo em que há lugar para a convergência de muitos atores: os alunos, naturalmente; os professores; os pais; as autoridades municipais, regionais e nacionais; mesmo as internacionais; os empresários; os responsáveis desportivos e culturais; as autoridades religiosas, quando estiverem em causa certos aspetos da formação; a comunicação social.

Sendo tão multifacetada a ação reclamada e tão dispersos os seus destinatários, não deve haver campo mais adequado para a prática da subsidiariedade do que o da educação; quer dizer, para fazer o mais possível junto deles (os destinatários) subindo de nível de decisão somente o que não puder encontrar solução nos estratos mais baixos da administração.

Não se pode prescindir da definição de objetivos, de os enunciar claramente e de concitar, em torno deles, o acordo dos principais intervenientes. Como as crianças ainda não sabem o que é melhor para elas, são os pais e as autoridades escolares que têm de se concertar em torno deles, dentro de um quadro nacional devidamente discutido e aprovado nas mais altas instâncias. Mas essa é a referência nacional que deve constar de uma Lei de Bases do Sistema Educativo. Abaixo disso, deve-se fazer o exercício de enumerar objetivos, de forma participada, de modo a mobilizar os meios

¹ Presidente da Assembleia Municipal do Porto

necessários para os alcançar e poder aferir, a todo o momento, se aquilo que se disse que se queria está, ou não, a ser alcançado.

A definição destes objetivos pode ir até pequenos grupos que se formem para conseguir resultados especiais num domínio específico, desportivo, científico, cultural, etc.

Relembro o caso de Pierre e Marie Curie e de um grupo de cientistas parisienses que achavam que o ensino de Física que era dado no liceu, aos seus filhos, não atingia os níveis que eles julgavam como adequado. Resolveram instituir um curso complementar que, pelos vistos, deu bom resultado porque dele saiu, entre outros, Irene Joliot-Curie.

Mas, este caso, que ficou na História, pode ser replicado a muitos outros níveis e domínios. Não são invulgares os cursos complementares de futebol, ou de natação ou de um instrumento musical ou de ensino de uma língua estrangeira.

Todavia, para a comunidade, o que importa é que se saiba para onde se quer ir em conjunto e que se possa aferir o modo como se está ou não a alcançar o que foi estabelecido.

Nada impede de se ser, num dado espaço ou grupo, mais ambicioso do que os objetivos nacionais. Isso pode ser resultante das necessidades ou da vontade expressa das autoridades locais ou regionais ou de um dado grupo.

Numa dada zona turística pode-se querer ser mais destro em inglês. Numa zona industrial e exportadora pode-se querer insistir mais no mandarim.

Numa outra, com tradições desportivas fortes, poderá ser importante ter uma escola de futebol... Os exemplos não acabam.

A organização dos meios para alcançar os objetivos fixados reclama a convergência de, pelo menos, três grupos de atores: os pais, as autoridades escolares e as autoridades locais ou metropolitanas se a ação em causa tiver esse âmbito espacial. Se ela for do domínio desportivo poderá reclamar a contribuição de um clube; se for da área da música o outro interlocutor será um conservatório ou uma associação musical. E assim por diante...

Fundamental é articular os objetivos com os meios e conceber e implementar uma organização adequada. Escusado será dizer que o empenhamento das partes é condição necessária. Sem ele nada acontece.

Porque os exemplos são mais ilustrativos do que muita prosa, invoco três casos que mostram como se pode ir mais além do que o sistema formal permite.

Os clubes nacionais de futebol foram guarnecidos, há cerca de vinte e cinco anos, por numerosos jogadores oriundos de S. João da Madeira e imediações. Isso esteve ligado a uma escola de futebol que o clube local manteve durante anos e com muito bom nível.

Numa parte do concelho da Feira há algumas associações musicais ou conservatórios que complementam a formação dos jovens. Foi possível constituir uma orquestra sinfónica local, tendo um dos seus maestros estagiado na Orquestra Filarmónica de Viena e alguns jovens chegado a solistas.

No Porto, vamos no sexto ano de uma experiência de associação entre os agrupamentos escolares e algumas das principais empresas da Área Metropolitana no sentido de estimular a capacidade de iniciativa dos discentes. As opiniões dos participantes são, generalizadamente, positivas.

Da observação destes e de muitos outros casos podia-se concluir que há muito mais “energia latente” do que nós imaginamos. Para brotar, ela precisa de que lhe seja dada uma oportunidade e de que se atenda muito cuidadosamente aos pormenores organizativos. Porque, nessas matérias, iniciativa que falhe serve de vacina, por muitos anos, porque há sempre os pessimistas ou derrotistas que do que gostam mais é de exemplos de fracassos para poderem justificar a sua inação ou a sua visão do mundo.

O sector da Educação tem um condicionamento muito grande: os resultados de qualquer coisa que se faça de bem surgem, somente, muitos anos depois. O mesmo se aplica ao que se faça de mal mas, quase sempre, os resultados negativos são mais lestos, algumas vezes sendo mesmo imediatos, se decorrerem de decisões de organização erradas.

A iniciativa pode partir de qualquer dos grupos de agentes que antes aponte. Mas é evidente que as autoridades locais têm uma responsabilidade acrescida porque foram eleitas para organizar a vida da coletividade.

Quando invoquei a aplicação sistemática do princípio da subsidiariedade era nelas que pensava, particularmente. O desenvolvimento não se consegue fazer sem cidadãos formados e educados. Não é, por isso, abusivo que uma autarquia ou um conjunto de autarquias se organizem para montar um observatório local de educação

e que siga de perto os indicadores que forem produzidos para caracterizar a situação da educação.

Esta visa a realização pessoal de cada um mas é também indispensável para o guarnecimento dos postos de trabalho que existem ou forem criados na área. Não pode haver crescimento nem desenvolvimento sem mão-de-obra preparada a todos os níveis. Não são os agregados estatísticos nacionais que permitem tomar decisões rápidas e em cima dos problemas. Eles são, naturalmente, necessários para a formulação de políticas nacionais. Todavia, o principal valor da proximidade é poder atuar em cima dos acontecimentos e encontrar soluções para problemas que não se compadecem de um percurso decisório longo.

Nas autoridades escolares repousa uma grande responsabilidade. Há, naturalmente, um enquadramento sectorial que lhes define formas de proceder e lhes fixa regras da mais variada ordem. Mas elas devem procurar muitas parcerias com outras instituições da sociedade porque essa é única e integra todos os sectores.

A primeira dessas parcerias é talvez a mais difícil: os pais dos alunos. A educação tem de ser o resultado convergente da ação da escola e da família. Não deve haver compartimentos estanques na sua ação. Mas nós sabemos como é complexo estabelecer pontes de colaboração quando essa deveria ser de cumplicidade. A escola tem de apoiar nos mais participativos dos pais para alargar o mais possível o seu envolvimento. De outra forma, ficar-se-á com o “cliché” da mãe ansiosa que vai à escola pedir contas à professora assustada em relação às más notas de um filho cábula.

Tem de se alargar o círculo de chamamento dos pais. Cada vez menos, haverá lugar para inibições de participação por razões ligadas aos diferenciais do nível de preparação académica dos pais. O terreno comum pode ser o desporto, ou a música, ou as excursões pela cidade ou qualquer coisa que não tenha a ver com as más notas ou com comportamentos perturbadores da calma em que devem decorrer as ações formativas. Tudo isto terá de aparecer, naturalmente, mas num quadro em que já se adquiriu a confiança das duas partes. Não estou a defender que não haja frontalidades. O que estou a recomendar é que se prepare o caminho para tratar do importante, sem haver nem agressividade nem indiferentismo. É este último o que eu

mais temo. É julgar-se que a responsabilidade pertence sempre aos outros e nós não podemos influenciar o curso dos acontecimentos.

Para mim não pode haver educação sem intervenção dos pais. O que se passa na escola não deve ser do seu desconhecimento. A vida em casa tem de potenciar o que for transmitido na escola.

A imagem do pai que leva o filho de sete anos ao mestre-escola e lhe pede para fazer dele um homem pertence a um tempo que já passou há muito.

Hoje os pais têm de ser assíduos observadores da vida escolar dos filhos e analisar diariamente com eles o que se passou na escola. Não há cansaço ou entretenimento que justifique o alheamento. Se o fizerem, de forma regular, escaparão aos dissabores das surpresas.

A articulação com instituições locais de desporto ou cultura não dispensa um envolvimento com os pais e com as autoridades escolares.

Tivemos este ano a alegria de conquistar duas medalhas de prata na canoagem, nos Jogos Olímpicos de Londres. Quando se procuram as causas de um jovem de Ponte de Lima se ter salientado dessa forma, a nível mundial, a resposta repousa na cumplicidade estabelecida entre os órgãos autárquicos, os clubes locais e as escolas. Todas as terras podem ser viveiros de atletas ou de músicos ou de jovens com preocupações científicas, se a educação for assumida como a primeira das prioridades para todos e não somente para os professores.

Particularmente frutuosa pode ser a parceria entre as escolas e as empresas. Deve-se levar essa colaboração o mais profundamente que pudermos. Descobriu-se, agora, que o sistema dual é inconveniente porque é injusto. Penso que o sistema dual é excelente porque pode oferecer muitas oportunidades a quem, por qualquer razão, não está em posição de prosseguir no tronco único. Preocupa-me mais o facto de Portugal ser um país assimétrico, em termos de desenvolvimento e, para este efeito, em termos de localização industrial. As zonas desprovidas de empresas terão muitas dificuldades em ver instalada qualquer forma de cooperação entre a escola e as indústrias, porque estas não existem, pura e simplesmente. Ora isso é que é grave.

Tenho para mim que a variedade é riqueza e a uniformidade é um fator limitativo e, portanto, de empobrecimento. Por isso valorizo tanto a articulação das

escolas com as empresas e, também, com muitas outras instituições que colaborem no esforço imenso que é a educação.

Põe-se a questão da coordenação das articulações. Numa instituição ou numa empresa, a coordenação acabará por ser feita por quem tiver capacidade para o fazer.

Neste caso, a diversidade dos entes envolvidos é, potencialmente, tão grande que o único coordenador natural é a escola. Esta é a instituição permanente e a mais apetrechada para ir guardando a memória das experiências feitas. Os alunos passam e os que foram pais dos alunos daquela escola já são outros, um ano depois. As autarquias têm serviços permanentes mas os responsáveis políticos mudam de quatro em quatro anos e pode suceder que haja alterações de orientação.

Quem tem de assegurar a permanência da coordenação e a receção e memória das experiências que forem sendo feitas é a escola. Ela tem de ser, por isso, incumbida de fazer muitas articulações, assegurando-lhes uma autonomia responsável. Ora, a responsabilidade implica sempre uma resposta aos “stakeholders” que são muitos: as entidades a nível superior, dentro da estrutura de administração do sistema educativo, os pais, as autoridades locais, a comunidade tomada na sua globalidade...

Mas, dentro do grupo das autoridades formais com responsabilidade no sector educativo, estão os órgãos desconcentrados do próprio ministério e os órgãos autárquicos para os quais têm vindo a ser descentralizadas muitas competências.

A resposta eficaz, no que respeita ao entrelaçamento dessas responsabilidades, passa por uma colaboração muito lubrificada entre os dois tipos de órgãos. Já referi que sou a favor da maior descentralização possível que tem como limite a capacidade para o exercício das funções dos órgãos para os quais se pretende descentralizar.

Mas é evidente que a responsabilidade nacional não pode ser iludida e, por isso, há lugar para a existência de órgãos desconcentrados da administração do Ministério da Educação que assegurem uma coordenação eficaz e, exceccionalmente, que velem pela oferta de oportunidades semelhantes a todos os jovens e assegurem a observância de muitos padrões de qualidade, desde os aspetos burocráticos até à formação dos próprios professores.

A preparação das gerações futuras é uma responsabilidade que incumbe a muitos. A situação tem vindo a melhorar mas há, ainda, agentes com voz potencial na matéria que vêm ao terreno de forma relutante ou primam pela ausência.

O segredo está na coordenação dos muitos responsáveis que devem procurar a convergência dos seus esforços.

A descentralização das funções que forem suscetíveis de o serem facilitará a coordenação que é, em todos os casos, a tarefa mais difícil de realizar. Por isso, tem de se lubrificar muito bem as relações com os coordenados, começando por os convencer de que têm responsabilidades e de que devem exercê-las de modo patente e empenhado. Mas não se pode descentralizar para quem não tiver capacidade ou legitimidade para exercer as competências em causa.

O processo de descentralização é de natureza evolutiva. Dever-se-á avançar sobre terreno seguro, curando da capacidade dos agentes para quem se descentraliza e assegurando uma coordenação competente dos numerosos atores atuais ou potenciais do sistema.

Comentário

José Maria Azevedo

Comissão de Coordenação e Desenvolvimento Regional do Norte

Notas para um comentário

A conferência recorda-nos a importância de revermos os princípios e os fundamentos. E fá-lo com sabedoria e em excelente português.

I

Já e ainda não

*A educação como uma preocupação para todos
como um lugar para a participação e a convergência de muitos atores
não deve haver campo mais adequado para a prática da subsidiariedade do que o da
educação*

Em educação, os resultados surgem, somente, muitos anos depois (LVO).

1. Face à presente situação socioeconómica, com diminuição de rendimento das famílias, redução do investimento das empresas e, sobretudo, constrangimentos nas finanças públicas, a sociedade portuguesa enfrenta **um grande desafio**: como consolidar os progressos alcançados na educação e como continuar a progredir?

2. Sim, progredimos. Importa conhecer e valorizar **o caminho percorrido e os progressos alcançados**, reduzindo os entraves ou as ameaças ao nosso desenvolvimento. Não estamos condenados a défices crónicos na educação.

Progredimos nos **números** de frequência e de conclusão, mas também na **qualidade** dos resultados (ver PISA, TIMMS e PIRLS).

Em boa parte dos indicadores, o progresso na Região do Norte e nos seus subespaços é superior à média do progresso nas outras regiões, contribuindo decisivamente para a melhoria dos resultados no país.

Na última década, prosseguiu uma melhoria notável em diversos indicadores de frequência escolar e de conclusão dos diversos níveis educativos. Exemplos, com base nos Censos:

- . taxa bruta de pré-escolarização. Em 2011, temos 87,3% no Continente, 86,3% na Região do Norte (38% em 1991, 54% em 2001), 85% no Grande Porto e 90,1% no Entre Douro e Vouga. Esta melhoria abrange todo o território, já que todos os municípios da Região apresentam em 2011 valores iguais ou superiores a 70%, quando dez anos antes havia municípios com valores inferiores a 30%;

- . frequência da escola no grupo de 15-17 anos. Os valores atingem agora 93,2% no Continente, 92,3% na Região do Norte (48,8% em 1991 e 74,4% em 2011), 93,6% no Grande Porto e 92,4% no Entre Douro e Vouga. Neste contexto, a opção pela obrigatoriedade de uma escolaridade de 12 anos ou da frequência de educação e formação até aos 18 anos de idade insere-se num processo e, apesar da exigência que acarreta, não denota um excesso de voluntarismo face à capacidade de progresso demonstrada;

- . aumento da eficiência, em consonância tanto com o prolongamento da escolaridade como com a diminuição progressiva das taxas de reprovação e de repetência verificada ao longo da década anterior, em especial no ensino básico. No entanto, os níveis de retardamento nos percursos escolares permanecem muito elevados.

3. Progredimos, mas ainda há **muito caminho a percorrer**, não só porque estamos aquém dos valores de escolarização pretendidos nos grupos etários mais jovens, em especial em certos espaços sub-regionais da região do Norte, mas, sobretudo, porque permanece o lastro assimétrico de dezenas de anos de pouco

investimento em educação, bem visível nos níveis de qualificação da população em idade ativa.

4. A melhoria dos resultados implica que as escolas beneficiem de uma **conjugação de investimentos**:

(i) o investimento **público** aos diversos níveis – europeu, nacional, regional e local, onde certamente se poderá melhorar a eficiência e a eficácia;

(ii) o investimento das **famílias** e sua capacidade de valorizar a educação na medida das suas possibilidades de opção;

(iii) o investimento das **empresas**, seja na valorização da sua dimensão formativa, seja, sobretudo, na capacidade de aproveitarem produtivamente as competências disponíveis;

(iv) o investimento das **organizações sociais e culturais** que entendam a educação como um recurso da comunidade e incentivem a mobilização dos recursos da comunidade para a educação, *como sublinha o Professor Luís Valente de Oliveira*.

II

As autarquias

Qual o contributo das autarquias e das suas associações para a continuação do progresso? Como se expressa a *responsabilidade acrescida das autoridades locais (LVO)*?

5. Num processo de **longa duração**, as autarquias são cada vez mais intervenientes na concretização das políticas educativas e na prestação quotidiana dos serviços no campo da educação, desde a gestão que há décadas realizam nas áreas do pessoal não docente, dos equipamentos, da ação social escolar, dos transportes ou do planeamento da rede escolar até aos compromissos alargados que muitos municípios têm vindo a assumir nos acordos de colaboração que formalizam com o Ministério da Educação (e Ciência). *A descentralização é um processo de natureza evolutiva, dever-se-á avançar sobre terreno seguro (LVO)*.

Os municípios têm **legitimidade política** e **recursos** para promoverem mais concertação na boa utilização dos recursos, para assegurarem a territorialização das

políticas educativas, ou seja, a orientação da ação política e social para o envolvimento dos atores locais numa resposta adequada a necessidades específicas, decorrentes de uma visão partilhada do desenvolvimento. *Saber para onde se quer ir em conjunto (LVO).*

A necessidade de uma boa gestão dos recursos torna mais premente a **articulação** entre serviços, instituições e instrumentos de intervenção nas diversas escalas e nas áreas com múltiplas afinidades, como educação, formação profissional, ciência e tecnologia, inovação, cultura, ação social, saúde ou desporto. *O valor da proximidade (LVO).*

Ainda que de forma muito díspar, os **conselhos municipais de educação** têm mostrado que podem ser instâncias de informação, de concertação e de acompanhamento e avaliação de programas e de medidas no campo da educação, dando espaço a figuras como os projetos educativos municipais, ou mesmo metropolitanos e intermunicipais. Podem incluir a valência de *observatório local de educação* (LVO).

6. Nesta fase, caracterizada pela diversidade de modalidades de intervenção municipal na educação, pela extinção das DRE e pela preparação de novo enquadramento legal das entidades intermunicipais, incluindo as áreas metropolitanas, impõe-se uma **nova clarificação das competências** de nível municipal e das de nível intermunicipal, metropolitano e regional.

Recentemente, o Conselho Nacional de Educação emitiu recomendações nesse sentido, de que retomo o seguinte:

- . “Rever e estabelecer, de forma clara e sucinta, (...), o enquadramento legal das competências das autarquias em matéria de educação [...];
- . Identificar e clarificar, a partir dessa matriz, o que deve fazer parte, no campo da educação, do programa do governo assegurado pela administração central, dos projetos municipais de educação e dos projetos das escolas, [...];
- . Definir, de forma estável, o enquadramento financeiro e o financiamento das autarquias [...];

. Equacionar, tendo em atenção as mudanças em curso na administração central e local, a dimensão regional da administração da educação.”²

Acrescentaria a necessidade de, tal como em qualquer outra medida estrutural de política educativa, prever **dispositivos de acompanhamento e de avaliação**, de forma a garantir a eficácia e a equidade, aferidas pelos padrões requeridos de qualidade do serviço educativo, *como realça o Professor Luís Valente de Oliveira*.

7. Já é um lugar comum defender uma intervenção **mais imaterial e menos infraestrutural**, também da parte das instâncias locais. Em que campos?

Há áreas de atribuições obrigatórias e há áreas de iniciativa e de inovação. Exemplo: vemos nos telejornais que há escolas que servem refeições ao pequeno-almoço, ao almoço e ao jantar. Qual o papel da escola, das organizações da sociedade, das autarquias?

E não esquecer o “material”. O investimento em infraestruturas e equipamentos não terá o mesmo peso que em períodos anteriores, sem prejuízo da consideração de necessidades bem fundamentadas, em matéria de reconstrução, conservação, reabilitação e modernização das instalações escolares, visando a racionalização da rede escolar e a qualidade do serviço educativo.

Com flexibilidade e consideração das circunstâncias, teremos de encontrar as melhores soluções para o financiamento europeu no período de programação 2014-2020, procurando beneficiar da valorização da educação na Estratégia EUROPA 2020.

8. A intervenção intermunicipal, no caso vertente metropolitana:

. apoio e articulação entre e com os municípios, partilha de recursos especializados ...

. privilegiar o ensino de nível secundário, na rede de ensino profissional. Porque não uma carta metropolitana de formação de nível secundário e pós-secundário (não superior)? Porque não uma atuação específica e coordenada na área de orientação escolar e vocacional?

² Conselho Nacional da Educação, *Recomendação n.º 6/2012*, publicada no DR de 23 de novembro de 2012.

Dois temas para debate

9. Gestão da educação na escala local.

É necessário **distinguir** (i) a administração local dos recursos da educação e (ii) a gestão das escolas, de pendor essencialmente técnico-pedagógico, a justificar proximidade e autonomia, numa escala de interação organizacional.

Os problemas gerados pela criação de **grandes agrupamentos** de escolas são ilustrativos da necessidade de se encontrar soluções organizativas que respeitem a referida distinção de funções, visto que a opção atual dificulta a participação dos pais, não facilita a *memória das experiências feitas* (LVO), é um desperdício efetivo e simbólico, não respeita o esforço de construção de instituições, cria instabilidade permanente.

Mesmo na lógica de poupança de recursos, há outros caminhos.

10. Notas para uma reflexão necessária e um debate a promover sobre o **sistema dual**.

Importante não iludir os problemas nem **negar** as situações – há adolescentes que não encontram a resposta adequada na escola e a sua presença é percecionada por muitos como um peso na vida das escolas.

Já temos formas do sistema dual, em especial no nível de ensino secundário – com destaque para a Aprendizagem. E temos modalidades de diversificação no ensino básico - os currículos alternativos, os CEF. A controvérsia da questão está sobretudo **no ensino básico**. Riscos das decisões precoces, por mais que se acautelem as passagens.

A perceção social tem sido dominada não por um **encaminhamento** pelas competências ou pelas vocações dos adolescentes, mas pela incompetência (ter um cadastro escolar com duas ou mais reprovações). Também aqui pode ocorrer um efeito de *vacina*. Não seria melhor caminho procurar respostas diversificadas dentro da escolaridade regular, dar às escolas mais liberdade para organizarem soluções específicas, fomentar uma maior aproximação **de todos os alunos** ao mundo do trabalho, dos diversos tipos de trabalho?

2. Territórios Educativos e Conselhos Municipais de Educação

Fernando Ilídio Ferreira³

Introdução

Nos discursos educativos das últimas décadas, a proliferação de várias noções, como território, contrato, projeto, rede, parceria e outras, bem como o surgimento de políticas baseadas nas ideias de descentralização, territorialização e contratualização, têm alimentado a crença de que é possível encontrar respostas, no espaço local, para os problemas complexos que o Estado não tem sido capaz de resolver. A reflexão que aqui proponho, em torno da temática dos Territórios Educativos e dos Conselhos Municipais de Educação, tem como objetivo analisar criticamente este fenómeno de “revalorização do local”, consubstanciado na atribuição de responsabilidades às autarquias pela política educativa no espaço local, no âmbito das quais se insere o Conselho Municipal de Educação como instância de coordenação e de consulta dessa política. Nesse sentido, salientarei algumas tensões inerentes a esta temática, designadamente, entre o discurso da descentralização e a reprodução de práticas centralizadas; entre o discurso da autonomia e o controlo da ação local; entre o discurso que exalta as políticas e os projetos locais e as práticas que entendem estes como mera execução de decisões tomadas centralmente; entre o conceito de educação e a sua tendencial redução à dimensão escolar.

³ Instituto de Educação - Universidade do Minho

A revalorização do local no âmbito das políticas de territorialização

Desde meados da década de 1980 ocorreram assinaláveis transformações que revelam uma mudança de perspectiva sobre o modelo de sistema educativo: de uma organização piramidal, hierárquica, em que o bem público era definido pelo Ministério da Educação e os estabelecimentos de ensino eram considerados apenas unidades de execução, passou-se a considerar o estabelecimento como unidade de base, passando estas a definirem, ao nível local, através da celebração de contratos com as coletividades territoriais, as empresas, as associações e mesmo o Estado, o bem comum, no interior de um quadro nacional progressivamente desregulamentado. Neste contexto, embora a antiga hierarquia preserve uma certa missão de controlo, ela é chamada cada vez mais a reconverter-se em instância de ajuda e aconselhamento ao serviço dos estabelecimentos de ensino (Derouet, 2000).

Estas transformações têm sido interpretadas como fazendo parte de uma tendência de territorialização e de contratualização das políticas públicas, da qual são exemplo as políticas de autonomia e gestão local da educação. No entanto, estas políticas integram-se em processos mais amplos de reforma da administração pública, num contexto de crise económica geral e de perda de confiança na legitimidade e na capacidade de o Estado gerir os bens e os serviços públicos (Barroso, 1999). Portanto, para compreendermos estes fenómenos de aparente revalorização do local, no âmbito das políticas de territorialização educativa, não podemos ignorar que estamos perante um processo de recomposição do próprio Estado, visando encontrar saídas para a crise que o atravessa, mediante novas formas de regulação.

Se, por um lado, o renovado interesse pelo local é fomentado pelos próprios atores locais, através de dinamismos vários, por outro, é do próprio Estado, que, assumindo um papel dito regulador e supervisor, procura veicular a mensagem de que está a desempenhar um papel mais periférico e a conferir o papel central aos atores locais tradicionalmente periféricos. Ou seja, não estamos perante um enfraquecimento ou uma retração do Estado, mas perante a transformação das funções estatais, ora retirando-se, ora reforçando o seu papel, inventando instrumentos menos intervencionistas, mas mais eficazes (Le Gales, 2005). O Estado tende, assim, a tornar-se mais uma instância de regulação do sistema, pela fixação de normas específicas, do que uma instância de operacionalização das políticas

educativas, não sendo certo, contudo, que este papel seja menos estratégico (Faure e Muller, 2005). Ou seja, o Estado tenta não perder em “controle” aquilo que ganha em “legitimidade” (Barroso, 2005). No que diz respeito à intervenção dos municípios, o que é assegurada é uma regulação local, mas sob o controle central. Como refere Autés (1999), no contexto retórico da descentralização, da territorialização, da participação e da autonomia, verifica-se que o Estado descentraliza essencialmente as responsabilidades gestionárias, mas não descentraliza as funções que asseguram a construção das políticas públicas.

A territorialização da educação tem correspondido mais a uma política nacional, pretendida, definida, organizada e operacionalizada pelo Estado, do que a uma reivindicação ou conquista de autonomia por parte dos atores locais. Longe de ser uma retirada ou mesmo uma ausência do Estado, ela corresponde a um movimento de redistribuição do poder entre o centro e a periferia (Charlot, 1994)). O local surge, deste modo, como uma instância de relegitimação da ação pública, passando a ser encarado também como Estado, mas como uma espécie de “Estado local de emergência” (Robertson e Dale, 2001). Do mesmo modo, nas suas dimensões retóricas, a descentralização e as noções conexas de participação, autonomia, parceria, território e outras, tendem a ser utilizadas como meras “ideologias de conveniência” (Júnior, 2000).

Perante a crescente complexidade dos problemas do desemprego, da pobreza e da exclusão social e a incapacidade demonstrada e reconhecida pelos próprios poderes públicos centrais de fazerem face aos mesmos, o local tem sido idealizado como o espaço de todas as potencialidades e possibilidades, sendo frequentemente considerado a alternativa quer à lógica neoliberal do mercado, quer à lógica burocrática e centralista do Estado. No entanto, a designada revalorização do local não se tem traduzido, de forma linear, num reforço do princípio da comunidade em detrimento dos princípios do Estado e do mercado. A par da revalorização do local, assistiu-se, sobretudo a partir da década de 1980, à propagação de políticas neoliberais à escala mundial e ocorreram profundas transformações ao nível do Estado e da ação pública, sendo significativo, na literatura, o uso de diversos qualificativos – “Estado animador” (Donzelot, Estèbe, 1994), “Estado supervisor” (Willke, 1991), “Estado parceiro” (Schweyer, 1996), entre outros.

Na lógica das reformas educativas contemporâneas, a proclamação da centralidade do local parece inspirar uma nova visão unitária, consensual, harmoniosa e redentora da sociedade e, em particular, dos territórios locais. Esta visão redentora do local apoia-se fortemente nas ideias de proximidade e de comunidade, cuja bondade é dificilmente questionável. Neste sentido, o local tende a ser considerado o espaço onde o acordo e o bem comum são consensualmente alcançados pelos atores locais “autónomos”, através de modalidades “flexíveis” de trabalho em parceria, em rede e em projeto. Muito conotadas com as ideias de cooperação e de colaboração, estas noções alimentam uma “ideologia do consenso” (Ferreira, 2005) que considero necessário problematizar. Elas traduzem o acordo, o compromisso, mas também a controvérsia, a divergência e o confronto. As micropolíticas também estão presentes nas relações e interações do tipo comunitário, nas quais emergem os laços afetivos, a cooperação, mas também o poder e o conflito.

A vigilância crítica em relação às perspectivas apologéticas que idealizam o local como espaço de redenção é necessária para que este seja antes encarado como um “universo compósito” atravessado por múltiplas escalas – local, nacional, global – e conexões. Com efeito, durante muito tempo, o local e o nacional eram estudados separadamente ou não eram sequer considerados distintos. Nos anos de 1960-70, o local era considerado essencialmente um prolongamento ou um “agente” do nacional. Na passagem dos anos de 1980 para os anos 1990, as diversas correntes de investigação sobre o local refletem sobre o estatuto e o lugar das coletividades locais na arquitetura territorial dos respetivos países, colocando em questão a relação local-nacional. Hoje existe uma perceção não apenas da relação local-nacional, mas também das relações local-global e nacional-global, não esquecendo o espaço europeu e as relações que este estabelece com os diferentes níveis.

Os Conselhos Municipais de Educação: potencialidades e limites

De acordo com o Decreto-Lei n.º 7/2003, de 15 de Janeiro, “O conselho municipal de educação é uma instância de coordenação e consulta, que tem por objetivo promover, a nível municipal, a coordenação da política educativa, articulando a intervenção, no âmbito do sistema educativo, dos agentes educativos e dos parceiros sociais interessados, analisando e acompanhando o funcionamento do referido

sistema e propondo as ações consideradas adequadas à promoção de maiores padrões de eficiência e eficácia do mesmo”. Este normativo legal regula as competências, a composição e o funcionamento dos conselhos municipais de educação e tem ainda como objeto a “carta educativa”, regulando o processo de elaboração e aprovação da mesma e os seus efeitos.

Tal como acontece frequentemente com a produção legislativa, este diploma legal procura mostrar, por um lado, as insuficiências do enquadramento legal anterior e, por outro, as virtudes do que é agora publicado. Relativamente à legislação anterior, refere que a Lei n.º 159/99, de 14 de Setembro, procurou estabelecer um quadro de transferências de atribuições e competências para as autarquias locais, mas tratou-se de “uma intervenção meramente formal, que, em termos reais, nada acrescentou a estatuições anteriores constantes...”. Por sua vez, o novo normativo (Decreto-Lei nº 7/2003) afirma o seguinte: “O presente diploma visa suprir essa lacuna, transferindo efetivamente competências relativamente aos conselhos municipais de educação, um órgão essencial de institucionalização da intervenção das comunidades educativas a nível do concelho, e relativamente à elaboração da carta educativa, um instrumento fundamental de ordenamento da rede de ofertas de educação e de ensino”. De salientar duas alterações introduzidas por esta nova legislação: o conselho local de educação passa a designar-se por conselho municipal de educação; a carta escolar passa a designar-se por carta educativa.

Os Conselhos Municipais de Educação (CME) foram criados há apenas uma década, mas outras estruturas lhes antecederam, desde a década de 1980. Podemos identificar três fases na sua genealogia (Cruz, 2012). Numa primeira fase, marcada pela informalidade e pela espontaneidade de diversas iniciativas, várias Câmaras Municipais criaram as chamadas Comissões de Ensino/Conselhos Locais de Educação ou outro tipo de associações locais, no âmbito do debate realizado em torno da Comissão de Reforma do Sistema Educativo, nos finais da década de 1980. A segunda fase consistiu na constituição dos Conselhos Locais de Educação (CLE), através da elaboração de regimentos, definindo a sua composição, objetivos, finalidades, organização, funcionamento, etc. Durante cerca de cinco anos, os CLE serviram, fundamentalmente, para estruturar e regularizar as parcerias escolas/autarquia/comunidade, intervir na implementação das principais políticas educativas, através de iniciativas em torno dos

projetos educativos locais ou de escolas, de seminários e encontros temáticos, de discussões sobre das problemáticas educativas, do reordenamento da rede escolar, da constituição dos agrupamentos de escolas e da autonomia das escolas. A terceira fase caracteriza-se pela passagem dos CLE aos CME, fruto do processo negocial entre o Ministério da Educação e a Associação Nacional de Municípios Portugueses (ANMP), entre 1998 a 2003, e o debate que se foi realizando sobre a descentralização e a autonomia da escola. É uma fase marcada pela universalidade do CME como instância municipal, regulada e formatada a nível nacional. O normativo legal que os cria define a sua composição e estabelece o sistema de representatividade dos professores por ciclos de ensino e institui a carta educativa como documento de planeamento e ordenamento da rede educativa municipal.

Os estudos publicados sobre o CLE/CME revelam diversas perspetivas sobre estas estruturas de coordenação e consulta a nível municipal, pondo em evidência as suas potencialidades e os seus limites. Fernandes (1999, 2005) considera a sua utilidade indiscutível para assegurar uma coordenação local entre todos os atores educativos e lançar as bases de um projeto educativo local, referindo, no entanto, alguns riscos que limitam as suas potencialidades: resistências institucionais, corporativas e individuais para com a cooperação conjunta; excessivo número de membros; competências puramente consultivas; e inexistência de um apoio logístico adequado, tornando-o excessivamente dependente de outras entidades. Este autor defende que a existência desta estrutura pressupõe que ela corresponda a uma efetiva administração local da educação e não à simples existência de um fórum municipal de aconselhamento local ou à hegemonização da educação numa instituição educativa em detrimento de outras.

Considerando a ligação entre os CME e a “carta educativa”, Lima (2007) argumenta que é nos níveis regional e local que se completa a lógica centralista e de controlo, mesmo quando se induz a criação de “conselhos municipais de educação”. Segundo o autor, estas medidas inserem-se numa “lógica de tipo hierárquico e extensionista”, sendo a expressão “territorialização da política educativa” reconceptualizada no sentido de a associar não propriamente a uma democratização e descentralização de poderes, mas antes a uma eficaz disseminação geográfica e a uma fiel realização das diretivas centralmente produzidas para todos os territórios escolares.

Na perspectiva de Formosinho e Machado (2004), esta medida política corresponde, por um lado, a um movimento de recentralização política, que se manifesta na “reposição” da legitimidade de intervenção do governo central na governação (nunca abandonada) das escolas, ao mesmo tempo que tenta o fortalecimento da sua governabilidade, e, por outro lado, a uma política de desconcentração administrativa que, ao mesmo tempo que aproxima os serviços das populações, garante um controlo mais próximo das políticas definidas a nível central.

Como refere Cruz (2012), do ponto de vista legal, a constituição dos CME está associada à obrigatoriedade de os municípios elaborarem cartas educativas, sendo estas o móbil principal para a sua criação, garantindo-se assim o acesso aos fundos comunitários. Esta autora defende que no processo de constituição dos CME, as autarquias conquistam alguma margem de autonomia que dá visibilidade ao papel dos atores na ação pública e deixa transparecer os processos de regulação autónoma. No entanto, considera que há uma tentativa de uniformização dos CME por parte da Administração Central, mas também da ANMP. Numa lógica burocrática, uniformizadora, a ANMP produz um regimento para ser copiado e replicado pelas autarquias (basta mudar o nome): a maioria adota o modelo (só com alterações muito pontuais) mas uma minoria demarca-se desta lógica uniformizadora e conquista algum espaço de autonomia.

Carta educativa e território educativo: a tendencial redução do educativo ao escolar

Os CME são estruturas de “coordenação do sistema educativo e articulação da política educativa com outras políticas sociais, em particular nas áreas da saúde, da ação social e da formação e emprego” (Decreto-Lei n.º 7/2003, de 15 de Janeiro). Depreende-se que o campo de atuação é amplo, mas a definição das competências dos CME, e mais ainda, as suas práticas concretas, tendem a delimitá-lo a matérias de âmbito escolar.

Como se referiu acima, o Decreto-Lei n.º 7/2003 introduz duas alterações significativas: o conselho local de educação passa a designar-se conselho municipal de educação e a carta escolar passa a designar-se carta educativa. Se levarmos em conta apenas as mudanças terminológicas, estamos perante uma redução do “local” ao

“municipal” e perante um alargamento do “escolar” ao “educativo”. No entanto, as mudanças são mais complexas porque têm associadas práticas e representações. O próprio normativo legal, apesar de afirmar que a carta escolar passa a designar-se carta educativa, parece ficar prisioneiro de uma representação do educativo como sinónimo de escolar. Isso é visível na ênfase que o próprio texto dá a aspetos relacionados com a organização e o funcionamento das escolas: “Os conselhos municipais de educação reúnem, ordinariamente, no início do ano letivo e no final de cada período escolar e, extraordinariamente, sempre que convocados pelo seu presidente”; “Entende-se por “rede educativa” a configuração da organização territorial dos edifícios escolares, ou dos edifícios utilizados em atividades escolares, afectos aos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário...”. Em suma, a “carta educativa” é definida como instrumento de planeamento e ordenamento da “rede “educativa”, mas ambos os conceitos têm subjacente uma perspetiva restrita de reorganização da rede escolar.

Tal como têm sido difundidos, os conceitos de carta educativa, rede educativa e território educativo expressam uma visão redutora do educativo, na medida em que assumem um carácter essencialmente administrativo e escolar. O conceito de território educativo, que tem estado na base da referida revalorização do local, tem sido muito utilizado no contexto das reformas educativas que se seguiram à publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo, em 1986. Foi neste contexto que começou a ganhar forma a ideia de territorialização educativa, mas numa perspetiva tendencialmente administrativa e reduzida à dimensão escolar, considerando o próprio conceito de território educativo sinónimo de território escolar.

Segundo Canário (2006: 100), “do ponto de vista da administração, a noção de ‘território escolar’ corresponde a uma área territorial em que as autoridades educativas se esforçam por organizar segundo uma legislação escolar, isto é, pela criação de uma rede administrativa de estabelecimentos de ensino”. Estamos perante uma tendência escolarizante e administrativa que reduz o processo de territorialização da ação educativa a um processo de reforma dos normativos de gestão dos estabelecimentos de ensino. Nesta perspetiva, “a chamada ‘territorialização das políticas educativas’ corre o risco de não corresponder a nenhuma ‘conquista’, em termos de autonomia, por parte das instâncias locais, mas, sim, a concretizar decisões

e políticas que são pretendidas, organizadas, definidas e praticadas pela administração central” (Canário, 2006: 100-101). Numa outra perspectiva, que considera o território educativo na sua dimensão social e cultural, a “territorialização educativa” está muito mais ligada à ideia de descentralização, implicando um aumento de autonomia dos municípios, das escolas e dos demais atores educativos locais. Neste sentido, importa compreender como se inscrevem as atividades educativas no espaço local e como se articulam todos os parceiros locais que desempenham funções educativas.

Tensões e desafios dos CME: o reforço do espaço público da educação

A reflexão que temos vindo a fazer em torno dos CME e dos territórios educativos revela várias tensões, sobretudo relacionadas com os sentidos atribuídos às políticas e práticas de territorialização educativa. A par do discurso da descentralização, mantêm-se práticas centralizadas e de controlo, não apenas na relação entre os níveis nacional e local, como também nos próprios territórios locais; o discurso da autonomia é contradito por práticas de hiper-regulamentação da ação local; o discurso que exalta as políticas e os projetos locais concretiza-se em práticas que entendem estes como mera execução de decisões tomadas centralmente; o discurso sobre a educação revela uma conceção tendencialmente reduzida à vertente escolar.

Colocam-se, portanto, vários desafios aos CME, no sentido de contrariar algumas das tendências acima descritas. De que modo pode contribuir para um projeto local de desenvolvimento, passando de uma perspectiva de setorização, de inspiração ministerial, para uma perspectiva de integração e contextualização da ação educativa? De que modo pode contrariar a tendência centralista e promover a organização em rede e em parceria, valorizando as suas dimensões formais e não formais? Como assumir a dimensão educativa – escolar e não escolar – da carta educativa, do território educativo, do projeto educativo? Como estimular a democracia participativa, para além dos mecanismos de representação formal? De que modo pode o município contribuir para o reforço do espaço público de educação?

Para concluir, debruço-me sobre este último desafio: o reforço do espaço público da educação.

Com base num estudo apresentado em 2003 pela OCDE, a partir de inquéritos respondidos por responsáveis políticos, professores, pais, etc., Nóvoa (2006) sintetiza “seis cenários para o futuro da escola” em torno de três grandes eixos:

1º Eixo – Manutenção do statu quo (Cenários: Manutenção dos sistemas escolares burocráticos; Êxodo dos professores)

2º Eixo – Re-escolarização (Cenários: As escolas no centro da coletividade; A escola como organização centrada na aprendizagem).

3º Eixo – Des-escolarização (Cenários: Redes de aprendizagem e sociedade em rede; Extensão do modelo de mercado).

Os resultados deste estudo revelam um consenso em torno das evoluções prováveis e desejáveis relativamente a todos os cenários. Quanto aos cenários prováveis, verificaram um relativo equilíbrio entre todos; já quanto aos cenários desejáveis, evidenciaram uma recusa dos cenários do Eixo 1 – Manutenção do *statu quo* e a opinião claramente maioritária (mais de 80%) em relação aos cenários do Eixo 2 – Re-escolarização, apesar de as opiniões se dividirem entre os dois cenários deste eixo.

Segundo Nóvoa, este facto tem a ver com a clivagem existente entre duas vocações distintas da escola: “o social” e “a aprendizagem”. Por um lado, o cenário “A escola no centro da coletividade” representa a vocação social da escola: uma instituição fortemente empenhada em causas sociais; a escola de acolhimento dos alunos; a função da escola de reparação/ compensação das “deficiências da sociedade”. Por outro lado, o cenário “A escola como organização centrada na aprendizagem” corresponde à vocação com o conhecimento e a aprendizagem: a valorização da arte, da ciência e da cultura enquanto elementos centrais de uma “sociedade do conhecimento”.

Sem ignorar a complementaridade que existe entre estas duas vocações da escola, este autor defende uma evolução no sentido de uma “escola como organização centrada na aprendizagem”. Argumenta que a atribuição à escola de um conjunto de tarefas e missões que são da responsabilidade primeira de outras instâncias e instituições não permite à escola dedicar-se ao que a distingue de outros serviços e instituições. Além disso, considera necessário evitar o crescimento de uma “escola a duas velocidades”: uma escola centrada na aprendizagem para os ricos e no

acolhimento social para os pobres. E acrescenta que não é possível fazer tudo e a tudo dedicar a mesma atenção, ou seja, concentrando-se nas dimensões sociais, a escola acaba por conceder uma menor atenção às aprendizagens.

Esta análise remete para diferentes concepções de escola e dos territórios educativos. Enquanto que durante o último século a Escola foi encarada como instituição de regeneração, de salvação e de reparação da sociedade, desenvolvendo-se por acumulação de missões, conteúdos e tarefas, numa espécie de constante *transbordamento*, o futuro passa mais pelos seu *retraimento*, o que exige o reforço de um “novo” espaço público da educação: um espaço mais amplo do que o espaço escolar; um espaço de redes e de instituições no qual se concretiza a “educação integral” das crianças e dos jovens (Nóvoa, 2006).

É com base nesta concepção de educação que faz sentido pensar o CME. A escola não é o centro da coletividade, como foi e continua a ser imaginada frequentemente a sua função. Isto não significa que esta passe a ser assumida pelo município. Se assim fosse, estaria a reproduzir a tradição centralista à escala local. Como refere Canário (2006), só é possível gerar dinâmicas locais que permitam reforçar a dependência da ação educativa relativamente ao contexto, se se privilegiar, na ação educativa, o ponto de vista dos saberes dos atores locais (crianças, famílias, educadores, administradores). É esta perspetiva que permite conceber e desenvolver projetos educativos orientados para a contextualização e construir respostas adequadas à diversidade.

Encarando o território local como espaço de relações e interações, o CME pode assumir um papel ativo de coordenação e mediação, potenciando a organização em redes locais de projetos e ações, de serviços, instituições e iniciativas que transcendam a vertente escolar e administrativa, numa lógica de regulação sociocomunitária da educação (Azevedo, 2008). É neste sentido que a escola pode ser valorizada no que a torna distintiva em relação a outros serviços e instituições, ao mesmo tempo que são valorizados outros dinamismos e parceiros sociais locais, no âmbito da educação não formal e informal e em articulação com as demais áreas de bem-estar e desenvolvimento humano – a saúde, a ação social, o emprego, o ambiente, o urbanismo, etc. Deste modo, os CME podem contribuir para o reforço do espaço público da educação, não apenas no sentido da “promoção de maiores padrões de

eficiência e eficácia do sistema educativo”, como é referido pelo normativo legal que os cria, mas, essencialmente, como eixo da participação social e da cidadania local.

Referências bibliográficas

Autès, M. (1999). *Les paradoxes du travail social*. Paris. Dunod.

Azevedo, J. (2008). A educação de todos e ao longo de toda a vida e a regulação sociocomunitária da educação. Comunicação aos 2º *Encontros da Pedagogia Social* - Universidade Católica Portuguesa - Porto, Maio de 2008.

Barroso, João (1999). A escola entre o local e o global. Perspectivas para o século XXI — O caso de Portugal. In João Barroso (org.), *A escola entre o local e o global. Perspectivas para o século XXI* (129-142). Lisboa: Educa/Fórum Português da Administração Educacional.

Barroso, J. (2005). *Políticas educativas e organização escolar*. Lisboa: Universidade Aberta.

Canário, Rui (2006). *A escola tem futuro? Das promessas às incertezas*. Porto Alegre: Artmed.

Charlot, Bernard (1994). La territorialisation des politiques éducatives une politique nationale. In B. Charlot (coord.), *L'école et le territoire: nouveaux espaces, nouveaux enjeux* (27-48). Paris: Armand Colin.

Cruz, C. F. (2012). *Conselhos Municipais de Educação: política educativa e acção pública*. Tese de Doutoramento. Instituto de Educação - Universidade de Lisboa

Derouet. J.-L. (Dir.) (2000). *L'école dans plusieurs mondes*. Paris: De Boeck Université/INRP.

Donzelot, J. e Estèbe, P. (1994). *L'état animateur. Essai sur la Politique de la Ville*. Paris: Esprit.

Faure, A. e Muller, P. (2005). Décentralisation de l'éducation: enseignements européens. Pouvoir Locaux – *Les cahiers de la décentralization*, 67, IV/décembre, 33-34.

Fernandes, A. S. (1999). Os municípios portugueses e a educação: entre as representações do passado e os desafios do presente. In J. Formosinho *et al.* (org.), *Comunidades Educativas: Novos Desafios à Educação Básica* (159-180). Braga: Livraria Minho.

Fernandes. A. S. (2005). Contextos da intervenção educativa local e a experiência

dos municípios portugueses. In J. Formosinho, A. S. Fernandes, J. Machado e F. I. Ferreira. *Administração da Educação. Lógicas burocráticas e lógicas de mediação* (193-223). Porto: Edições Asa.

Ferreira, F. I. (2005). *O local em educação. Animação, gestão e parceria*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Formosinho, J. e Machado, J. (2004). Evolução das Políticas e da Administração da Educação em Portugal. *Revista do Fórum Português da Administração Educacional*, 4: 6-31.

Júnior, C. A. S. (2000). Administração educacional no Brasil: a municipalização do ensino no quadro das ideologias de conveniência. *Revista Portuguesa de Educação*. 13 (1), 283-297.

Lima, L. (2007). Administração da Educação e Autonomia das escolas. In L. Lima, J. Pacheco, M. Esteves e R. Canário. *A Educação em Portugal (1986-2006): alguns contributos de investigação* (5- 54). Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação

Nóvoa, A. (2006). “A Escola e a Cidadania – Apontamentos incómodos”. In R. d’Espiney (Org.). *Espaços e Sujeitos de Cidadania* (21-40). Setúbal: Instituto das Comunidades Educativas.

Robertson, S. e Dale, R. (2001). Regulação e risco na governação da educação. Gestão dos problemas de legitimação e coesão social em educação nos estados competitivos. *Educação, Sociedade e Culturas*, 15, 117-147.

Schweyer, F.-X. (1996). Vers un État partenaire? In S. Paugam (Dir.). *L’exclusion. L’état des savoirs*. (487-506). Paris: La Découverte.

Willke, H. (1991). Trois types de structures juridiques. In C. A. Morand (Dir.). *L’Etat Propulsif*. (65-94). Paris: Publisud.

Comentário

Valdemar C. Almeida

Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa

Destaco três ideias principais desta conferência:

- o *mito redentor do local* como resposta para a complexidade dos problemas da educação (e não só), dando assim publicidade às ideias de descentralização, territorialização, contratualização, proximidade e comunidade. Assim, a transferência de competências da administração central para as autarquias surgiria como uma necessidade de o Estado encontrar respostas para a crise em que está mergulhado. Só que, muitas das vezes, estamos mais perante uma delegação de competências, por ineficácia ou incapacidade do poder central, do que uma verdadeira descentralização do poder nas autarquias locais ou regionais. Numa lógica de complementaridade e de subsidiariedade, o desenvolvimento das competências e das atribuições ao nível local deve conciliar as capacidades técnico-políticas das autarquias com os meios necessários para a concretização das competências atribuídas, o que nem sempre acontece.

- as *tensões* inerentes às políticas de descentralização e territorialização: a tensão entre o discurso da descentralização e a reprodução de práticas centralizadas (mais do que a proximidade geográfica das instâncias detentoras do poder, o processo de descentralização completa-se com a tomada de decisão a nível local, envolvendo processos de auscultação, participação, envolvimento e implicação dos interessados); as tensões entre o discurso da autonomia e a hiper-regulamentação da ação local (ex. escolas); as tensões entre o discurso que exalta as políticas e os projetos locais e as práticas que entendem estes como mera execução de decisões tomadas centralmente. Aliás, a Recomendação n.º 6/2012 do CNE, sobre Autarquias e Educação, é muito clara

ao afirmar que “O processo de delegação de competências nos municípios, em matéria de educação, por via da contratualização, desenvolvido a partir de 2008, não traduzindo uma orientação clara de descentralização, envolve um processo de transferência de encargos para as autarquias, atribuindo-lhes, por vezes, o papel de executores das políticas definidas pela administração central, nem sempre em sintonia com o princípio da autonomia do poder local e nem sempre facilitando um efetivo aproveitamento das reais possibilidades que o princípio da subsidiariedade comporta”.

- a ação do *Conselho Municipal de Educação*, como instância algo ambígua, pois tem uma natureza simultaneamente consultiva e de “coordenação das políticas educativas municipais”. De facto, para além de competências de natureza consultiva, o CME tem outras claramente executivas, o que fragiliza o Órgão. Mas também sabemos que, no que respeita ao funcionamento dos CME, cada município tem as suas práticas de maior ou menor valorização. Alguns trabalhos empíricos têm demonstrado que o funcionamento de muitos CME revela uma natureza burocrática dos mesmos.

Ao nível das competências dos municípios na área da Educação, a Recomendação nº 6 do CNE salienta a complexidade, a sobreposição a incoerência e a instabilidade legislativa, afirmando: “Mais do que de um efetivo processo de descentralização, as transferências de competências para as autarquias têm assentado, nos últimos anos, numa delegação de competências estabelecida em sede de um instrumento de contratualização, anualmente renovado, na base de financiamento consignado e sujeita a uma tutela de mérito por parte da administração central” (...), o que “não permite, por parte das autarquias, assegurar uma continuidade de orientação e um progresso controlado e monitorizado, com condições para prestação de contas perante os munícipes e o país”.

Neste contexto, o CNE recomenda que se revejam as competências das autarquias em matéria de educação, que seja fixado um plano de descentralização progressiva da educação, com uma matriz comum a todos os municípios, que se identifiquem as áreas de incidência dos projetos educativos municipais e dos projetos educativos das escolas que se reveja a composição dos Conselhos Municipais de Educação, passando a integrar os diretores das escolas/agrupamentos e que se defina, de forma estável, o enquadramento financeiro e o financiamento das autarquias no domínio da educação.

3. La Educacion una responsabilidade de todos: los proyectos educativos de ciudad

Roser Bertran Coppini⁴

1. La educación más allá de les aulas

Todas las ciudades son espacios educativos y todos sus habitantes son agentes educativos en la medida en que se relacionan los unos con los otros y es en estas relaciones cuando se transmiten valores y actitudes. La ciudad pasa, de esta manera, a convertirse en el lugar idóneo para trabajar desde una nueva perspectiva que responda a las demandas educativas de una sociedad en profunda transformación. La educación tiene que facilitar que los ciudadanos aprendan a vivir juntos y la ciudad tiene que transformarse de un simple escenario de intervención educativa de diferentes agentes educativos, a un agente educativo que incide activamente en la educación de sus ciudadanos.

El siglo de las ciudades

La humanidad, actualmente, se concentra en enormes aglomeraciones urbanas, en la mayoría de los casos, uniformes e igualadoras. Las ciudades son el espacio geográfico de concentración humana y de producción económica más importante a la vez que también son el espacio social de relación de diferentes culturas y formas de vida. Históricamente la ciudad ha jugado un papel fundamental en el proceso de personalización social del ser humano. “La ciudad es la realización humana más compleja, la producción cultural más significativa que hemos recibido de la historia. Si

⁴ Universidade de Girona – Vice-presidente da Fundação Kreanta

lo que nos distingue del resto de los seres vivos es la capacidad de tener proyectos, la ciudad es la prueba más evidente de esta facultad humana” (Borja, 2003:26).

No obstante, no existe un único modelo de ciudad, ni una única manera de entender el hecho urbano, sino que cada ciudad es el resultado de la confrontación y la complementariedad de las diversas ciudades que viven y se desarrollan en el interior de cada urbe; así pues la diversidad es algo inherente a las ciudades actuales. Uno de los principales retos con que dichas ciudades han de enfrentarse es el de promover el equilibrio y la armonía entre identidad y diversidad teniendo presente las aportaciones de las comunidades que la integran y el derecho de todas las personas, que en ella conviven, a sentirse reconocidas desde su propia identidad cultural.

Los cambios económicos y sociales están trasformando nuestras ciudades y nuestras formas tradicionales de vida. Estamos viviendo un verdadero cambio de época. Nuestra sociedad es cada vez más compleja y global y estos cambios se están sucediendo a una velocidad vertiginosa. La globalización económica, la homogeneización cultural, el avance tecnológico y científico, los riesgos medioambientales, etc., no son fenómenos neutros y aislados, tienen consecuencias sociales, económicas y políticas, tanto a nivel mundial como local y plantean a su vez, nuevas necesidades y dilemas que debemos resolver. Nuestro mundo cambia a un ritmo acelerado, a escala mundial se constatan numerosas tensiones que van desde la crisis económica al paro estructural pasando por la necesidad de redefinir el concepto y los límites del estado del bienestar, sin olvidar el conflicto arriba expresado de globalización *versus* identidad local. Seguramente que la característica que mejor define nuestra sociedad actual es la de cambio vertiginoso y permanente; es lo que Ulrich Beck denomina “sociedad del riesgo”. Estos cambios se concretan en tres esferas diferentes: la productiva, la familiar y la social, en ellas las dinámicas de cambio están marcadas por la creciente inestabilidad de las situaciones y de las condiciones de vida.

Familia y escuela

Tradicionalmente se ha considerado que además de la escuela eran la familia y el trabajo los principales ámbitos de socialización de las personas. No obstante, se está dando una transformación de la familia que ha pasado a ser de extensa a nuclear,

diversificada y que además presenta formas muy diversas. La familia patriarcal está en crisis; la incorporación de la mujer al mundo laboral apenas si ha comportado un cambio en los roles familiares conllevado en cambio una doble jornada para ellas. Los roles de los diversos miembros de la familia también están cambiando y la socialización de las nuevas generaciones se está realizando fuera de los esquemas patriarcales tradicionales y están expuestos, desde muy temprana edad, a mundos muy diferentes a los que vivieron la infancia de las generaciones precedentes. Todo ello abre pues, unas perspectivas de la configuración familiar de consecuencias aún desconocidas.

Pero en este mundo actual, en la denominada era de la comunicación, la escuela ha perdido gran parte del monopolio de ser la correa de transmisión cultural. El acceso a los contenidos de la cultura se realiza a través de múltiples fuentes de información que están permanentemente a disposición de los miembros de la sociedad, independientemente de la edad o situación de estos. Además, tanto por el contenido como por la forma de transmisión, tales contenidos provocan un impacto que hacen de su mensaje algo mucho más significativo, más vivo y más atractivo para los escolares que, los generalmente “asépticos”, mensajes formativos de la escuela. Por otro lado, en muchas ocasiones, las informaciones que la escuela transmite llegan al alumno cuando éste ya ha adquirido sobre los hechos el conocimiento de aquellos elementos más directamente relacionados con la vida real. Así, la escuela queda también privada de uno de sus más importantes recursos: el interés motivador de los conocimientos que imparte. Parafraseando a M. Castells: el *saber está en red*.

El acceso a la educación es en la actualidad uno de los mayores desafíos y uno de los objetivos más importantes que los gobiernos pueden acometer. Cuando el primer ministro del Reino Unido Tony Blair fue elegido en su primer mandato (1997) se le preguntó sobre las tres principales prioridades que tendría su gobierno a lo que contestó: “*educación, educación, educación*”. La educación ha adquirido una especial relevancia más allá de lo que era habitual. “Hablamos de nuestra sociedad como la sociedad del conocimiento, en la cual todos los aspectos vitales y las actividades sociales tienen componentes formativos y acaban generando conocimiento, lo cual da la sensación de que cualquier aspecto vital puede ser objeto de aprendizaje formal y de superación de previas incompetencias. Por otra parte, la idea que ya que toda

carencia personal o social acaba teniendo alguna conexión u otra con una real o potencial actividad formativa, todo acaba siendo “culpa” de la educación, que acaba así convirtiéndose en un gran contenedor en el cual verter todo cuanto no acaba de funcionar. Pero ¿puede la escuela llevar a cabo toda esa labor en solitario?” (Subirats, 2003: 26).

La respuesta, no por evidente, deja de ser compleja ya que estas tensiones y contradicciones que zarandean el mundo de la educación son una derivación de las contradicciones y tensiones a las cuales se enfrenta nuestra propia sociedad y por tanto, no sólo es desde la escuela desde donde tiene que resolverse el problema. Si partimos de la premisa que la educación es una responsabilidad que compete a la sociedad en su conjunto, equivale a aceptar, con todas sus consecuencias, que para afrontar los retos de todo tipo que la educación tiene ante sí no basta solo con el compromiso de la escuela en general y de los docentes y profesionales en concreto que trabajan en ella sino que requiere el compromiso, la cooperación y la responsabilidad compartida de la sociedad. Es en el marco de esta corresponsabilidad donde adquiere sentido el tener en cuenta al territorio y los recursos de que dispone. Como dice un viejo refrán africano: *“para educar a un niño/a hace falta la tribu entera”*.

Un nuevo paradigma educativo

En nuestra sociedad, las posibilidades de aprender se han multiplicado. El conocimiento ya no se adquiere, como hemos apuntado, exclusivamente en la escuela ya que además de los medios de comunicación, los viajes, el conocimiento y vivencias de otras culturas, hacen que muchos de nuestros niños y jóvenes lleguen a la escuela con unos conocimientos adquiridos previamente. Dicho de otro modo en épocas pasadas el saber se concentraba en los libros y en las aulas; en la etapa de educación primaria, en un solo libro se recopilaba todo el saber necesario para progresar y aumentar conocimientos y los maestros y profesores eran los transmisores.

La educación, por otro lado, ha extendido de manera paulatina su influencia y presencia. Desde una educación inicial determinada por un espacio y una concentración de saberes (la escuela obligatoria y los aprendizajes básicos) y un momento en el tiempo muy específico (los primeros años de la vida), se ha pasado a

abastecer todos los segmentos de la actividad social y todas las fases de la trayectoria de la persona. La demanda de formación está en constante aumento. El concepto de educación circunscrito a una única y exclusiva etapa de nuestra vida y enfocada hacia tener un mejor y mayor acceso al mundo del trabajo ha desaparecido, para pasar a concebirse como un proceso que se desarrollará a lo largo de nuestra existencia.

Resumiendo estamos ante un nuevo paradigma educativo en el cual, como ya se ha apuntado, el concepto educación sobrepasa la escuela, tanto en lo referente al espacio, con una multiplicidad de agentes socializadores y como un proceso permanente, a lo largo de nuestra vida. El marco socializador de la actividad educativa en este nuevo paradigma pasa a ser el entorno en su sentido más amplio (ciudad, medios de comunicación, relaciones sociales...). Comprende todas las tipologías educativas (formal, no formal y informal), una gran complejidad en los contenidos (conocimientos, experiencias y sensibilidades, procedimientos, normas y valores) y aplicaciones (académicas, no académicas, para el mundo del trabajo, para el conocimiento personal, para la acción colectiva). Comporta un proceso individual y colectivo en el cual la participación pasa a tener un papel substancial y finalmente tiene una dimensión global basada en la igualdad de oportunidades, en la promoción individual y colectiva y fundamentada en los valores democráticos

El futuro de la institución escolar sólo tendrá sentido en la medida en que sea capaz de asumir nuevas funciones. Desde la premisa ya apuntada del surgimiento de nuevos agentes y espacios educativos que aportan información y conocimiento pero que la mayoría de las veces son parciales y sin pretensiones de crear estructuras mentales organizativas, además de ser ajenas a su preparación previa o madurez de los niños y jóvenes, la escuela debe convertirse en la principal responsable, aunque no la única, de proporcionar los recursos necesarios para poder relacionar, valorar y discernir la informaciones recibidas y anticipar sus consecuencias y posibilidades de aplicación a la vida cotidiana.

Por otro lado si partimos de la premisa que la ciudad, el entorno, son espacios educativos, observamos que la ciudad contemporánea pivota sobre dos ejes: el de la socialización y el del aprendizaje. El primero de ellos, el de la socialización tiene un recorrido que va de la participación al aislamiento. En la ciudad están presentes iniciativas que garantizan una socialización de tipo activo, como por ejemplo el

voluntariado, la participación en la vida política y social, las iniciativas que desarrollan las entidades vecinales, etc., pero al mismo tiempo existe la dramática experiencia de los ciudades/barrios dormitorio, en las cuales el aislamiento y la falta de comunicación cortan la capacidad y la posibilidad de desarrollar relaciones personales duraderas y significativas. El segundo eje, el del aprendizaje, va del enriquecimiento a la desmotivación. En el territorio están presentes iniciativas de interconexión entre los diversos actores educativos que promueven la eficacia educativa de cada uno de ellos en si mismos, como por ejemplo el establecer un mecanismo de coordinación, desde el municipio, de toda la oferta educativa no formal e informal que se ofrece a la escuela, pero también encontramos la tendencia a segmentar y sectorializar el conocimiento produciendo desmotivación y fracaso.

2. La ciudad educadora

La ciudad contiene en su configuración, en su funcionamiento, en su cultura, en sus costumbres, en fin, en su historia un inagotable caudal de influencias sobre los ciudadanos. Cuando hablamos de ciudad educadora, no se trata solamente de organizar actividades educativas aisladas u ocasionales sino de constituir un ambiente ciudadano educativo. Una ciudad puede ser considerada una ciudad que educa, cuando además de sus funciones tradicionales –económica, social, política y de prestación de servicios- ejerce una nueva función cuyo objetivo es la formación para y por la ciudadanía. Ciudad y educación son dos conceptos pues, con una gran relación.

Las posibilidades de aprender que actualmente la sociedad ofrece fuera de la escuela se multiplican en todos los ámbitos. Pensar la ciudad en clave pedagógica supone identificar y comprender la lógicas y prácticas educativas propias de la ciudad. El medio urbano es un denso y cambiante emisor de informaciones y de cultura y también es una tupida red de relaciones humanas que, en su caso, pueden ser socializadoras y educativas. Cualquier ciudad, sin importar su tamaño o grado de desarrollo, es portadora de innumerables estrategias de formación y los aprendizajes que se ofrecen forman parte de un proceso integral de educación que conforma lo que muchos autores han denominado su currículo oculto.

La ciudad ofrece oportunidades tanto de signo positivo como negativo; ser ciudad educadora y sostenible quiere decir tener las herramientas para analizar todas

las oportunidades que ésta tiene y hacer prevalecer aquellas de signo positivo en la dirección de tener ciudadanos responsables y equilibrados.

Volviendo de nuevo a Joan Subirats: “La escuela por su parte, ha de encontrar en la ciudad el marco esencial en el que integrar su trabajo, proyectar toda su potencia formativa, aprovechando las grandes potencialidades educadoras del entorno local y comunitario; de esta manera se puede afirmar que no podemos entender el futuro de la ciudad sin tener en cuenta sus centros educativos, ni tampoco podrá trabajarse en el futuro de la escuela separándolo del futuro de las comunidades locales en la que se inserta” (Subirats, 2003:231).

El movimiento de ciudades educadoras

El concepto de ciudad educadora emerge de la necesidad de “reactivar” las posibilidades educativas y socializadoras de la ciudad cuando se desdibujan y reconfiguran instituciones de socialización y cohesión social como la escuela y la familia y surgen nuevas prácticas de aprendizaje y socialización desde nuevos actores culturales como pueden ser los medios de comunicación. Ya no es posible considerar que la educación de la infancia, la juventud y la ciudadanía en general es única y exclusiva responsabilidad de los estamentos tradicionales (estado, familia y escuela) sino que también lo es del municipio, de las asociaciones, del tejido productivo y comercial, en fin de toda la sociedad.

La concreción de estas tesis se llevó a cabo en noviembre de 1990 en Barcelona con la celebración del primer Congreso Internacional de Ciudades Educadoras, en el cual unas setenta localidades a nivel mundial, representadas por sus gobiernos locales, se comprometieron a trabajar conjuntamente en proyecto para mejorar la calidad de vida de sus habitantes partiendo del principio de considerar la educación como el componente básico del bienestar colectivo y desde el privilegiado escenario que es la ciudad como espacio complejo y multidimensional de convivencia. En 1994, durante el tercer congreso celebrado en Bolonia, el movimiento se constituyó en Asociación Internacional de Ciudades Educadoras AICE. En el año 2013 las ciudades asociadas eran 464 de características muy diferentes (índice demográfico, potencia económica y proyección cultural) situadas en 37 países de los cinco continentes. Todas ellas se han vinculado en el cumplimiento de sus objetivos y en consecuencia están desplegando

un elevado número de experiencias y buenas prácticas que revelan como el factor educativo se infiltra en una diversidad de acciones que van más allá del aula y los límites de edad. Como recoge la introducción de la Carta de Ciudades Educadoras (1990): “Hoy más que nunca la ciudad, grande o pequeña, dispone de incontables posibilidades educadoras. De una manera u otra, contiene en sí misma elementos importantes para la formación integral (...)”.

En los principios de la Carta de Ciudades Educadoras se define una utopía educativa, un modelo de ciudad y una manera de acometer la función educativa. La ciudad educadora es aquella que, consciente del papel fundamental de las ciudades en la educación de las personas, manifiesta su voluntad y el compromiso de incidir de manera intencional y sistemática sobre la acción educativa que tienen lugar en la ciudad. En dicha Carta se afirma que “la ciudad será educadora cuando reconozca, ejercite y desarrolle, además de sus funciones tradicionales (económica, social, política y de prestación de servicios), una función educadora, cuando asuma la intencionalidad y responsabilidad cuyo objetivo sea la formación, la promoción y el desarrollo de sus habitantes, empezando por los niños y los jóvenes”.

3. El nuevo papel de los gobiernos locales en la educación

La administración local es la más cercana a los ciudadanos y es este factor, de proximidad, el que hace que las relaciones entre el gobierno municipal y la ciudadanía se establezcan de forma directa y muchas veces cotidiana. Cuando hablamos de educación, debemos hacer mención al importante papel que desempeña la administración local en la definición e implementación de políticas educativas, desde una visión amplia, dirigidas a impulsar la formación, la promoción y el desarrollo de todos sus habitantes.

La implicación de los ayuntamientos en la educación es pues una realidad; no obstante, cada vez son más las voces que reivindican la necesidad de reflexionar sobre su razón de ser, sus posibilidades y sus límites. La dinámica social y política actual plantea la necesidad de promover un cambio en la manera de abordar las competencias educativas locales.

El primer paso de estas nuevas políticas tiene que encaminarse hacia la normalización jurídica y por supuesto también financiera de lo que ya se viene

desarrollando por parte de los municipios y esto se traduce en tener una disposición cooperativa y no competitiva entre administraciones en el ejercicio de las competencias que resulten de una nueva distribución legal. En el Informe Delors, ya se especificaba la necesidad de una descentralización de los sistemas educativos, que supone, como mínimo, la autonomía de los centros docentes, la participación de los agentes locales de la sociedad civil en los temas educativos, un mayor protagonismo de los gobiernos locales y una efectiva dirección global del sistema educativo por parte de las autoridades centrales.

Se trata de ampliar o mejorar la capacidad de adaptación del sistema educativo a situaciones cada vez más diversas, de flexibilizar y agilizar la toma de decisiones operativas, de mejorar los procesos participativos, de optimizar el uso de las infraestructuras y los equipamientos y de potenciar la proximidad de los usuarios. En definitiva, si desde la intervención educativa municipal se quieren definir proyectos adecuados a las características de cada comunidad se precisa que estos niveles de gestión política tengan adjudicadas competencias que lo hagan posible.

Estas nuevas políticas educativas municipales y siguiendo a Joan Manuel del Pozo (2003), deberán triangular tres conceptos distintos: cohesión social, corresponsabilidad y transformación:

- Cohesión social desde la perspectiva de la contribución de la educación al bienestar lo más igualitario posible, entendiendo que hay cohesión social cuando no existen desigualdades o diferencias importantes de calidad de vida y de oportunidades entre personas y barrios de una misma ciudad y que la vía para alcanzarla es la participación ciudadana.

- Corresponsabilidad desde la capacidad y la experiencia de dar respuesta a las más variadas necesidades de la ciudadanía. Se trata de hacer legal lo que ya es real. Los municipios, como ya se ha apuntado, desde hace muchos años están desarrollando programas, actividades que van mucho más allá de lo que les corresponde desde una óptica exclusivamente competencial.

- Transformación desde la óptica de no considerar la educación como correa de transmisión de aquello ya conocido o establecido sino por su capacidad de promover cambios, generar iniciativas y saber adaptarse a nuevas situaciones y exigencias sociales y técnicas.

Partimos pues, de la idea que es desde la proximidad desde donde se puede trabajar más exitosamente para mejorar la calidad de vida y por tanto es desde lo cercano desde donde mejor se puede diseñar y adaptar los servicios públicos a las necesidades específicas de cada entorno.

Es en este contexto de reivindicación de lo local en la educación que empiezan a aparecer propuestas que bajo diversas denominaciones, plantean establecer proyectos de ciudad desde la óptica educativa, entendiéndose como un compromiso para potenciar, impulsar mejorar las fronteras entre educación y ciudad. Y es precisamente desde esta visión de corresponsabilidad y trabajo en red que deben plantearse estas propuestas que no pueden ser entendidas como “algo” dirigido desde las instituciones sino como el punto de encuentro de una pluralidad de actores implicados en el futuro de la ciudad.

4. Los Proyectos Educativos de Ciudad

Un Proyecto Educativo de Ciudad -PEC- se define como un instrumento de planificación estratégica, realizado de forma participada y que se articula como un espacio de reflexión y debate orientado a la acción. Es un proyecto estratégico de ciudad vista ésta con una lente educativa. Los Proyectos Educativos de Ciudad –PEC- hay que entenderlos como una oportunidad colectiva de dialogo y de trabajo conjunto a fin de determinar entre toda la ciudadanía cual es la ciudad deseada y para construir colectivamente una ciudad inclusiva.

Educación y administración relacional

Los Proyectos Educativos de Ciudad -PEC- forman parte de las experiencias que de una forma u otra, han querido incorporar la voz de los ciudadanos en el diseño y la implementación de políticas públicas. Estas experiencias, que durante los últimos años han sido cada vez más frecuentes, se han desarrollado en paralelo al desarrollo de metodologías diversas como los planes estratégicos, los consejos ciudadanos, los núcleos de intervención participativa, *las agendas 21* o los presupuestos participativos, los cuales, por otro lado, se han desplegado de manera casi exclusiva en el ámbito local, un espacio donde la proximidad las justifica y facilita.

Esta necesidad de innovar en las maneras gobernar las ciudades no son una moda pasajera sino que reflejan una estrategia de adaptación a un entorno social como se ha dicho, cada vez más complejo y más incierto. La gran mayoría de los retos colectivos que actualmente deben abordarse desde las ciudades necesitan ser gestionados a través de corresponsabilización de diversos actores. Es pasar de la lógica tradicional de “cada uno a lo suyo” a la de “entre todos lo haremos”, es decir, generando complicidades e incorporando los distintos puntos de vista. Es una nueva manera de entender el gobierno desde una óptica relacional, en red (Brugué, 2004), y esta innovación pasa por desarrollar nuevas formas de participación e implicación de la ciudadanía en las decisiones comunitarias y acercarles así a la complejidad de las decisiones públicas.

Transversalidad, corresponsabilidad y proximidad

Sobre la base de los criterios apuntados, los Proyectos Educativos de Ciudad se plantean desde la necesidad de construir sociedades educativas y por tanto, desde la visión de situar la educación como eje estratégico de desarrollo de las ciudades desde la perspectiva de considerar la planificación estratégica como un proceso continuo a través del cual definir como ha de ser la ciudad a la vez permita evaluar y revisar periódicamente los resultados alcanzados y el nivel de aproximación a los objetivos. El potencial de este tipo de proyectos se halla en su voluntad de impulsar la reflexión y el análisis participativo, el definir los objetivos que se quieren alcanzar, los campos de actuación y los planes específicos a llevar a cabo. Planificar es pues, prever y decidir hoy las acciones que nos pueden llevar desde el presente hasta un futuro deseable.

Estos proyectos pivotan sobre tres pilares que son: la transversalidad, la corresponsabilidad y la proximidad. En primer lugar, son un instrumento de **transversalidad** porque el propio concepto amplio de educación implica que los valores educativos se transmiten no solo a partir de la escuela sino de multiplicidad de ámbitos, por ello es muy importante conseguir la implicación de todos los agentes educativos del territorio y que se trabaje desde todas las áreas. El objetivo, es potenciar las actuaciones educativas desde la transversalidad.

En segundo lugar, la **corresponsabilidad** deviene factor clave para la elaboración e implementación de este tipo de proyectos, al mismo tiempo que se pretende

fomentar el trabajo en red como uno de los elementos organizativos. La corresponsabilidad de toda la ciudadanía en el proyecto es asimismo un elemento importante en tanto que se trata de alcanzar acuerdos entre todos los agentes para dar soluciones comunes y hacer que cada uno de los participantes, a la vez de parte integrante del proyecto, lo haga suyo y sea responsable. Los Proyectos Educativos de Ciudad pretenden a través de procesos amplios de participación ciudadana que cuentan con la implicación de los principales agentes locales, reflexionar en profundidad y formular actuaciones al entorno de las relaciones existentes entre los procesos educativos y las dinámicas propias de la ciudad. Los Proyectos Educativos de Ciudad, desde esta óptica deben ser entendidos como procesos participativos que no van a resolver todas las incertidumbres pero que permitirán trazar una línea de propósitos para actuar en consecuencia. La convicción en torno a que el futuro deseado es posible, permite la construcción de una comunidad de intereses entre todos los involucrados en el proceso de cambio.

Finalmente, en los Proyectos Educativos de Ciudad se ven realzados por la potencialidad de la **proximidad** del ámbito local. En la medida que son un proyecto vinculado al territorio, a la comunidad, el elemento de proximidad es importante para la comprensión de las necesidades y realidades sociales.

En definitiva pues, los Proyectos Educativos de Ciudad tienen por objeto crear nuevas dinámicas de relación y nuevas formas de actuación que incorporen los impactos educativos con la finalidad de tomar conciencia de que todos educamos en cada una de nuestras acciones, así como facilitar la creación de vínculos y redes de grupos y personas implicados en la transformación de la ciudad en una línea de cohesión e inclusión social.

El liderazgo del gobierno local

El gobierno local debe ser el impulsor del proceso de convertir la ciudad en agente educativo intencional. Las municipalidades son los observatorios de la realidad educativa mejor situados para detectar necesidades y promover espacios e iniciativas facilitadoras de respuestas colectivas.

En definitiva, pensamos que el gobierno local tiene que afrontar su futuro (y, por lo tanto, el papel de la educación en este futuro) desde la aceptación de la

complejidad, asumir la interdependencia entre actores y ámbitos de gobierno. La complejidad de los cambios sociales, culturales, tecnológicos y económicos exigirá compartir responsabilidades y funciones con la concurrencia de competencias y gobiernos. Su influencia e incidencia dependerán de la capacidad de gestionar e influir en los diversos actores que operan en el entorno local y de saber encontrar las complicidades adecuadas en los diferentes niveles de gobierno. Los ayuntamientos del futuro serán más fuertes y más capaces de defender los intereses colectivos si consiguen sumar esfuerzos, generar complicidades y consensuar procesos de avance, reforzar la colaboración y la coordinación entre administraciones, en el marco de unas opciones estratégicas definidas de forma comunitaria, y aprovechar las oportunidades de la proximidad territorial.

Ciertamente, un Proyecto Educativo es un proceso participativo. Sin embargo, la participación genera innegables ventajas pero también algunos riesgos que hay que abordar en relación con las características de los actores que intervienen en un PEC. En primer lugar, la escasa implicación real de alguno de los agentes con capacidad de transformación, ya que muchas veces ni tan solo viven en la misma ciudad, como son los docentes. En el mejor de los casos aparecerán en la primera reunión pero delegarán rápidamente cuando la participación se dilate en el tiempo o no se concrete su implicación. En segundo lugar, hay la tendencia, por parte de las instituciones municipales que lideran el proceso a eliminar el conflicto buscando el consenso. Por este motivo los acuerdos se materializan más sobre grandes principios que sobre proyectos y acciones concretas.

Así pues para la elaboración de un Proyecto Educativo serán necesarias tres herramientas concurrentes:

- Un análisis técnico de las dinámicas que afectan al municipio a partir de la recopilación de la información sobre los factores demográficos, socioeconómicos y educativos que inciden en el desarrollo de la ciudad, definiendo los problemas y las oportunidades y recomendando directrices para mejorar la dimensión educativa del municipio
- Un proceso de participación ciudadana, coherente e interactivo con el análisis técnico. Este proceso debe de permitir, por un lado, definir la percepción de toda la comunidad (administración pública, sector privado, tercer sector, etc.)

respecto el futuro educativo de la ciudad, sus expectativas y el grado de compromiso que está dispuesta a asumir. Por otro lado, tiene que permitir consensuar un diagnóstico que involucre tanto a la comunidad educativa, como a todos los agentes sociales, a las administraciones y a todos los ciudadanos y ciudadanas.

- Un proceso integrado de comunicación con dos objetivos: el primero, considerar por parte de la ciudadanía el proceso de elaboración del Proyecto Educativo de Ciudad como instrumento de dinamización y herramienta para abordar los retos del presente y del futuro. El segundo, implica un proceso de sensibilización y concienciación que permita iniciar el proceso hacia la ciudad deseada que asume la función educadora y el objetivo de la formación, la promoción y el desarrollo de todos sus habitantes.

5. El Proyecto Educativo de Barcelona como estrategia urbana de ciudad

Si como se ha dicho tantas veces la política es pedagogía y la ciudad es política, parece lógico plantearse la dimensión territorial de los proyectos educativos, es decir, la estrategia urbana también como eje básico del proyecto educativo. Las políticas urbanas pueden impulsar unas dinámicas y reducir otras y la cuestión de los valores educativos y de los objetivos políticos se convierte en la cuestión decisiva de nuestro presente y de nuestro futuro urbano para fomentar la participación de la ciudadanía y la convivencia.

Era lógico que Barcelona fuera la pionera en implementar un Proyecto Educativo de Ciudad. Barcelona, ya había sido promotora de la Carta de Ciudades Educadoras en el año 1990, y por muchas razones estaba bien situada para convertir la educación en uno de los ejes estratégicos de desarrollo de la ciudad. El proceso del PEC se inició en 1997 desde la premisa que el Proyecto Educativo había de ser un proceso de innovación sobre el papel de la educación en la ciudad y a la vez un Proyecto colectivo

Si bien el Proyecto Educativo de Barcelona (España) se concretó en ocho dimensiones: ocio y educación no formal; movilidad; sostenibilidad; éxito escolar y acceso al trabajo; conocimiento de la ciudad; inmigración; medios de comunicación y sociedad de la información y valores y ciudadanía activa, desde esta visión de territorialidad y de estrategia urbana, la movilidad ha sido una de las dimensiones en

que más proyectos y acciones se han desarrollado. Desde el PEB se ha apostado por la promoción de los desplazamientos a pie en bici o en transporte público. Se quiere conseguir que la Educación por la movilidad y la seguridad viaria se aborden también desde la educación en valores y se vinculen a la solidaridad, respeto y civismo. La educación vial se ha incorporado como uno de los valores propios de la educación y por esta razón se ha incorporado en el *adn* de los centros educativos con el objetivo de influir tanto en los alumnos como en sus familias.

Tres son los proyectos que ha impulsado el PEB en el ámbito de movilidad:

- . Red de caminos escolares. El objetivo es crear caminos seguros y agradables para que los niños puedan ir andando de casa a la escuela y a otros equipamientos educativos de una manera autónoma.
- . Muévete en transporte público. Campaña para promover el transporte público en las salidas de las escuelas en horario lectivo. La campaña pone a disposición de las escuelas que se adhieran una tarjeta de transporte con coste reducido.
- . Promoción de la bicicleta como medio de transporte sostenible. Se trata de coordinar acciones educativas dirigidas a potenciar el uso de la bicicleta entre los jóvenes como medio para desplazarse por la ciudad, tanto desde el punto de vista de la sostenibilidad como de la salud.

La segunda de estas dimensiones territoriales ha sido la sostenibilidad. Estos proyectos tienen una concurrencia evidente con *la Agenda 21 medioambiental* de la ciudad que se concreta en la Agenda 21 escolar. Igualmente el segundo proyecto, ¿Cómo funciona Barcelona?, también obedece a una dinámica no propia del Proyecto Educativo de Barcelona –PEB– y forma parte del programa de actividades escolares del Área de Educación. El tercer proyecto si que surge del trabajo propio del PEB y promueve un proyecto vinculado al Consejo de la Juventud y el mundo asociativo:

- . Agenda 21 escolar. Programa dirigido a centros educativos de la ciudad interesados en llevar a cabo proyectos de educación ambiental. El objetivo es conseguir el compromiso de la comunidad educativa en algunas acciones de mejora en relación con el medio ambiente y la sostenibilidad.

. Programa de actividades escolares “¿Cómo funciona Barcelona?” Es un programa de actividades escolares de medio ambiente impulsado por el Ayuntamiento de Barcelona y que se lleva a cabo desde el curso 1996 - 1997. El programa permite entender los flujos de energía, de residuos, de agua que se establecen en la ciudad, reflexionar sobre los niveles de ruido y el impacto de nuestras actividades sobre la calidad del aire.

. Agenda 21 del esculismo y el ocio. Promover la educación ambiental en las actividades de las asociaciones educativas. El objetivo es revisar los planteamientos y las prácticas educativas de las entidades de tiempo libre incorporando la sostenibilidad como eje fundamental de su trabajo.

6. La gestión estratégica de la educación en el territorio

La iniciativa de Barcelona ha pasado a ser un referente respecto al compromiso de los ciudadanos y los poderes locales con la educación. A partir de 1997 empezó un lento pero importante proceso de puesta en marcha de este tipo proyectos en otros municipios españoles.

Un análisis de las características de estos proyectos, demuestra que uno de sus denominadores comunes y una de sus debilidades es que son espacios de reflexión en los cuales hay quizás un destacado protagonismo de lo “escolar” y de todo lo relativo a las relaciones entre educación formal y ciudad. Sus fortalezas, por el contrario están en la innovación conceptual que para la ciudadanía representa el pensar la ciudad desde una perspectiva de ciudad educadora, y en el fomentar la participación de otros agentes educadores ajenos a la escuela.

Otro rasgo significativo es que el proyecto educativo se entiende como un proceso en si mismo, como un proyecto que va construyéndose a medida que se hace y por tanto el proceso deviene más importante que los resultados, pero sin una visión estratégica de ciudad, convirtiéndose en la mayoría de los casos en planes estratégicos temáticos

No obstante, actualmente, la gran dificultad está en cómo conseguir que las estrategias acordadas en los diversos procesos participativos no se diluyan a la hora de ser llevadas a la práctica. Esto ha llevado a que muchos PEC(s) acaben reducidos a un restringido debate de la comunidad educativa ampliada (escuela, entidades de ocio y

tiempo libre, asociaciones de madres y padres y otros espacios explícitamente educativos) sin ninguna posibilidad de incidir sobre los aspectos educativos del urbanismo, de la seguridad, de los presupuestos, etc. Y lo que es más relevante es que se convierten en proyectos aislados de las dinámicas más importantes del municipio, sin conseguir una centralidad de la educación en las agendas locales.

Es bastante común encontramos que la ejecución de las diferentes acciones no ha contado con el soporte de unas estructuras ejecutivas potentes si tenemos en cuenta la envergadura de alguno de los proyectos. No existe una estructura exclusivamente dedicada a su implementación ya que en la mayoría de los casos es el equipo técnico de los servicios educativos municipales quien ha asumido su ejecución compaginándola con otras funciones propias del servicio. Esta falta de liderazgo ha limitado posibilidad de establecer alianzas y de promover nuevas posibilidades de asumir responsabilidades por parte del resto de participantes. Desde esta óptica Barcelona es la ciudad que desde el principio se dota de una Oficina Técnica dedicada a impulsar el proyecto.

A modo de conclusión apuntar que la experiencia adquirida apunta hacia el hecho de que el proceso de elaboración de un proyecto educativo de ciudad requiere contar con unas condiciones que posibiliten su posterior implementación y evaluación. En primer lugar, hace falta un marco programático en el que se delimite el modelo de ciudad que se quiere conseguir y los valores en los cuales se debe sustentar. En segundo lugar, el municipio tiene que asignar los recursos técnicos y económicos suficientes para llevar a cabo las actuaciones con éxito. Y, por último, debe existir una capacidad de liderazgo por parte de la administración local y el apoyo del Consistorio municipal. La posición privilegiada que ostenta el gobierno municipal le legitima para que se convierta en líder natural del proyecto, lo cual no quiere decir que la municipalidad pase a ser impulsora en la elaboración e implementación del proyecto. El ayuntamiento también, por su capacidad intrínseca de sumar esfuerzos, generar sinergias complicidades, tiene que promocionar y facilitar la creación de redes e impulsar canales de cooperación entre los diversos actores para que todos juntos actúen en una única dirección que es la mejora de la ciudad.

Bibliografía

Ayuntamiento de Barcelona. (1990). *Actas Ir. Congreso Internacional de Ciudades Educadoras*. Barcelona: Ayuntamiento de Barcelona.

Badosa, J; Jaumandreu, G. (2002). "Los proyectos educativos de ciudad." En: I. Blanco; R. Gomà. (coord.) *Gobiernos locales y redes participativas*. Barcelona: Ariel.

Beck, U. (1994). *Sociologia del riesgo*. Barcelona: Paidós.

Borja, J.; Castells, M. (1997). *Local y Global. La gestión de las ciudades en la era de la información*. Madrid: Taurus.

Borja, J. (1999). "La ciudad como pedagogía." *Cuadernos de Pedagogía*. (núm. 278 pág. 40-43) Barcelona: Praxis

Borja, J. (2003). *La ciudad conquistada*. Madrid: Alianza

Brugué, Q.; Gomà, R. (coords.) (1998). *Gobiernos locales y políticas públicas*. Barcelona: Ariel

Cabezudo, A. (2006) *Ciudad educadora. Una manera de vivir juntos*. Ponencia presentada en el III Congreso de Educación para el Desarrollo Vitoria Gasteiz: Hegoa. 2006, diciembre.

<http://www.hegoa.ehu.es/congreso/gasteiz/doku/Ciueduc.pdf>

Carneiro, R. (2003). "Sociedad educativa y nuevo humanismo." En: M.L. Amigo; M. Cuenca (edit.) *Humanismo y valores*. (pág. 389-404). Bilbao: Universidad de Deusto.

Castells, M. (2000). *La era de la información*, vols. I-III. Madrid: Alianza

Castells, M. (2001). "La ciudad de la nueva economía". *Papeles de población*. (núm. 27, pág. 207-221). Toluca: Universidad Autónoma del Estado de México. <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/112/11202708.pdf>

Coombs, P.H. (1973). *La crisis mundial de la educación*. Barcelona: Península.

Debard, E.; Henriot, A. (coord.) (1993). *École et espace urbain*. Lyon: Centre regional de documentation pedagogique

Delors, J. (dir.) (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana/UNESCO.

Diez, R. (2003). "Educación para el siglo XXI." En: M.L.Amigo; M.Cuenca (edit.) Humanismo y valores. (pág. 363-375). Bilbao: Universidad de Deusto.

Diversos autores. (1999). "Por una ciudad comprometida con la educación." Vol. I y II. Barcelona: Ayuntamiento de Barcelona/Instituto de Educación.

Institut d'Educació. (2003). *Els projectes educatius de ciutat. Una anàlisi comparada*. Barcelona: Ajuntament de Barcelona/Institut d'Educació.

Jacquemin, F. (coord.) (2003). "Project éducatif, territoires et habitants. 3^e. rencontres nationales de l'Éducation. « Ville-Ecole-Inegration (hors série núm 7) Montrouge : Scérén

Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: Paidós.

Pozo, J. M. del (2003). "Les polítiques municipals en educació." Ponencia presentada en el Simposio Internacional: La millora de les oportunitats educatives en una societat en transformació. Barcelona.

Sassen, S. (2002). "La ciudad global: la desnacionalización del tiempo y el espacio." En: J. Subirats (coord.) *Redes, territorios y gobierno*. (pág. 39-48) Barcelona: Diputació de Barcelona.

Subirats, J. (coord.) (2002). *Gobierno local y Educación. La importancia del territorio y la comunidad en el papel de la escuela*. Barcelona: Ariel.

Subirats, J. (coord.) (2002) *Redes, territorios y gobierno. Nuevas respuestas locales a los retos de la globalización*. Barcelona: Diputació de Barcelona .

Subirats, J. (coord.) (2003). *Més enllà de l'escola. Transformación social i noves dinàmiques educatives i professionals*. Barcelona : Mediterrànea.

Subirats, J. (2003). "Participación y responsabilidades de la comunidad en la educación". *Revista de Educación* (núm. 330 pág. 217-236)

Subirats, J. (2005). "Responsabilidades sociales y responsabilidades educativas. Algunas claves para un nuevo debate social sobre educación en España". *Cuadernos de Pedagogía* (núm. 334 pág. 83-85) . Barcelona: Praxis

Tedesco, J.C. (1995). *El nuevo pacto educativo. Educación, competitividad y ciudadanía en la sociedad moderna*. Madrid: Anaya.

Tedesco, J. C. (2005). *Los pilares de la educación del futuro*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill. http://www.uoc.edu/debats/2003/tedesco/index_es.xml

Tonucci, F. (1998) *La ciudad de los niños: un nuevo modo de pensar la ciudad*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruiperez.

Trilla, J. (1993). *Otras educaciones. Animación sociocultural, formación de adultos y ciudad educativa*. Barcelona: Anthropos.

Trilla, J. (1993). *La educación fuera de la escuela. Ámbitos no formales y educación social*. Barcelona: Ariel.

Trilla, J. (1999). "La ciudad educadora. De la retórica a los proyectos." *Cuadernos de Pedagogía*. (núm. 278 pág. 44-50). Barcelona: Praxis

Comentário

Ilídia Vieira

Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa

Boa tarde. Antes de mais quero saudar todos os presentes e também os restantes elementos da mesa, Senhora Vereadora da Educação do Município da Trofa e a Professora Roser Coppini, a quem agradeço pela excelente apresentação que aqui nos trouxe.

Partindo da intervenção que acabámos de ouvir, organizarei a minha reflexão em torno de 3 questões:

1ª Os pressupostos da construção de um projeto educativo municipal

2ª As razões para a construção de um projeto educativo municipal

3ª Os passos para o desenvolvimento de um projeto educativo municipal

A apresentação da Professora Roser Coppini intitula-se “A Educação, uma responsabilidade de todos.” Este é, de facto, o primeiro pressuposto da construção de um projeto educativo municipal, o de que a educação é um projeto comum. A ideia de que “é preciso toda uma aldeia para educar uma criança” reforça a importância do território, dos atores, e das interações para que a educação possa de facto ser eficaz no cumprimento das suas múltiplas promessas. A igualdade efetiva de acesso ao conhecimento depende da ação concertada de todos os atores sociais.

Na apresentação que acabámos de ouvir foi também referida a ideia da mudança. Mudanças nas estruturas e nos tempos familiares, mudanças nas formas de aprender, mudanças na sociedade e na forma de nos relacionarmos. Estas mudanças levam necessariamente à emergência de um “novo paradigma educativo”. Este novo paradigma passa, como afirma Nóvoa, pelo reforço do espaço público da educação. É este o segundo pressuposto da construção de um projeto educativo municipal. A

escola não pode tudo. É necessário redefinir o seu papel, recentrando-a naquilo que lhe é específico, ou seja, na promoção do conhecimento que permita ler, intervir e transformar o mundo. Há que, citando Hameline (1984), regressar “ao que constitui a especificidade da escola no meio das instâncias múltiplas através das quais uma sociedade educa os seus membros”.

Enunciados os pressupostos, importa refletir sobre o sentido da ação. Isto porque é a compreensão do sentido da ação que leva à implicação. Quais as razões, então, para a conceção, desenvolvimento e implementação de um Projeto Educativo Municipal?

A partir dos exemplos de projetos educativos de cidade que aqui foram apresentados é possível sintetizar algumas razões. Referirei oito que são, no fundo, 1 + 7.

A um nível mais macro podemos dizer que a primeira razão se prende com o facto de um projeto educativo municipal permitir (Barroso, 2012):

- i) Contextualizar e localizar as políticas e a ação educativas, contrapondo à homogeneidade das normas e dos processos, a heterogeneidade das formas e das situações;
- ii) Conciliar interesses públicos (na busca do "bem comum" para o serviço educativo) e interesses privados (para a satisfação de interesses próprios dos alunos e suas famílias);
- iii) Fazer com que na definição e execução das políticas educativas, a ação dos atores deixe de ser determinada por uma lógica de submissão, para passar a subordinar-se a uma lógica de implicação [i.e. de cidadania, de autoria...]
- iv) Passar de uma relação de autoridade baseada no controlo "vertical", monopolista e hierárquico do Estado, para uma relação negociada e contratual, baseada na desmultiplicação e "horizontalização" dos controlos (centrais e locais). [Porque é aqui que podemos *des* envolver a nossa humanidade e a nossa comunidade]

Mas para além desta razão mais abrangente outras existem que nos dizem respeito de forma muito direta:

1ª Porque todos nós (vereadores, técnicos municipais, professores, técnicos da educação) nos preocupamos com o futuro da educação, e de um modo muito particular no nosso território e queremos:

- i) gerar mais e melhores oportunidades de aprendizagem para todos
- ii) elevar as taxas e a qualidade do sucesso escolar
- iii) criar melhores condições para ensinar e aprender

2ª Porque a “instabilidade” e a “sensação de risco” de que nos falava Roser Coppini na introdução da sua apresentação levam à necessidade de uma maior “flexibilidade” e “adaptabilidade” e à procura conjunta de soluções. É nos tempos difíceis que mais precisamos de nos unir em torno de objetivos comuns, projetando a realidade que queremos construir. *Ninguém se salva sozinho.*

3ª Porque queremos valorizar as instituições de educação e formação de cada município

- assumindo o PEM como fator de desenvolvimento de um território
- dando visibilidade às inúmeras dinâmicas de educação e formação em curso
- celebrando
- apoiando quem mais precise

4ª Porque queremos fazer uso do nosso potencial criador, da nossa capacidade de sermos autores (e não meros executores...)

- imaginando novas formas de assumir e praticar as políticas educativas e formativas.

Isto significa que a nível municipal temos de ser capazes de criar e apoiar a existência de novos dispositivos de promoção do sucesso educativo.

5ª Porque queremos dotar de maior sentido prático e utilidade o trabalho que diariamente desenvolvemos

- Sabendo para onde caminhamos e sabendo que caminhamos juntos damos um outro sentido à nossa ação
- Trabalhando menos, trabalhando melhor (o PEM não pode ser uma sobrecarga de trabalho; tem de dar *outro sentido* e alcance ao trabalho)

6ª Porque trabalhando em conjunto podemos rentabilizar o potencial educativo e formativo do município. Uma gestão integrada dos recursos educativos permite:

- i) evitar redundâncias e impulsionar programas de educação/formação mais interativos e eficazes;
- ii) clarificar o papel dos diferentes agentes educativos na implementação de políticas ativas integrais e

projetos concretos de desenvolvimento pessoal e coletivo do potencial humano;

iii) ganhar tempo e recursos para que cada instituição possa desempenhar a sua missão com mais qualidade e melhores resultados.

7ª Porque, como afirmava o Padre António Vieira já no século XVIII, é nos “instantes do presente” que “o futuro se começa” e não podemos demitir-nos da criação de *um outro tempo*, mais justo e melhor para todos (e não há futuro sem sujeitos – Alain Touraine)

Quais são, então, os passos para a construção de um projeto educativo municipal? Os projetos educativos de cidade que aqui nos foram apresentados permitem identificar, de uma forma muito clara, esses passos. Enunciarei 7.

1º Conhecer os atores sociais

É preciso não só conhecer, mas também reconhecer e confiar. Só assim poderá haver implicação e compromisso.

2º Conhecer a realidade (porque só podemos melhorar a partir deste conhecimento)

Destaca-se aqui a importância da realização de um diagnóstico participado, que permita ver *o que se não vê*, no território, nas instituições, nas organizações...

3º Projetar o futuro

É necessário estabelecer metas, ou seja, a partir da realidade de cada instituição chegar a uma projeção do desejável nos vários domínios do desenvolvimento pessoal e social

4º Agir sobre a realidade

O que significa implementar dinâmicas concertadas nas várias linhas de ação traçadas ao nível da educação

5º Avaliar a ação

Nesta fase é preciso questionarmo-nos sobre o nosso posicionamento face às metas traçadas.

Quais os pontos fortes das ações dinamizadas? Quais os pontos a melhorar? Que sugestões incorporar?

6º Redesenhar a ação

Em função da avaliação feita poderá haver uma eventual reformulação das metas a atingir e uma reorientação da ação para as metas estabelecidas.

7º Agir sobre a realidade

Os passos que acabei de enunciar ilustram bem a essência do projeto educativo municipal enquanto processo dinâmico de auscultação, participação, implicação e compromisso de todos os atores educativos.

Estas ações só poderão desenrolar-se na lógica de “corresponsabilidade” e “compromisso individual e coletivo” de que nos falava Roser Coppini, alicerçadas numa cultura de colaboração.

Apenas numa lógica de ação baseada no *compromisso* e na *responsabilidade* poderemos:

- i) Mobilizar a capacidade interna de mudança para regenerar desde a base a melhoria da educação
- ii) Devolver o protagonismo aos agentes para conseguir um maior grau de sustentabilidade
- iii) Delegar parte da tomada de decisões nas instituições para torná-las mais responsáveis mediante o compromisso, colaboração e reflexão conjunta

Termino com uma citação de Roberto Carneiro:

“...trata-se de reinventar uma nova paideia, um vocábulo que, na rica tradição helenista, é sinónimo, ao mesmo tempo, de educação e de cultura. Contudo, não existe paideia sem **compromisso**.”

E, acrescento, este é o tempo de nos comprometermos em torno de mais e melhores aprendizagens para todos.

Dinâmicas de cooperação intra e intermunicipal no campo da educação e formação

1. A cooperação institucional para a educação e formação sob o signo da equidade e da proximidade

*Isabel Cruz*⁵

1. Orientações da política educativa: alguns desafios

A Educação, assumida como uma área de serviço público universal, designadamente no que releva à definição e promoção de políticas de desenvolvimento das educações pré-escolar, escolar básica e secundária, bem como às diversas modalidades especiais de educação e formação, tem vindo a evidenciar, como prioridade da política educativa, quer através da evolução normativa, quer pela criação das respetivas condições de concretização tendentes ao seu desenvolvimento, gestão e regulação, áreas que, entre outros aspetos, visam designadamente: a reorganização da rede escolar, adaptando-a ao objetivo de uma escolaridade de 12 anos; o reforço progressivo dos mecanismos de exercício flexível da autonomia pedagógica, curricular, organizativa e cultural de cada escola, no quadro de novos modelos de contratualização, de transferência e de delegação de competências para as escolas e os municípios; a consagração de dispositivos de responsabilização e legitimação profissional no exercício das funções docentes e dos cargos de direção, bem como de dispositivos de responsabilização dos encarregados de educação e dos alunos; a diferenciação da oferta educativa e o alargamento das oportunidades de qualificação escolar de jovens e adultos, assegurando a inclusão e dotando-os de ferramentas que lhes permitam enfrentar as demandas profissionais futuras; o desenvolvimento de

⁵ Subdiretora da DGEstE – Direção Geral dos Estabelecimentos Escolares

medidas de apoio à promoção do sucesso e à elevação dos potenciais de aprendizagem, bem como de medidas de combate ao abandono escolar, através de intervenções articuladas a nível local; o incremento da abertura da escola à comunidade e ao trabalho em parceria com os seus agentes socioeducativos e económicos e a consolidação de uma cultura de avaliação dos resultados e do impacto das políticas de educação e formação na sociedade em geral e no percurso de vida de cada um em particular.

Como se depreende, estes são desafios que exigem dos diversos parceiros e agentes educativos um compromisso com a necessidade de melhorar a qualidade do que se ensina e do que se aprende, o que implica um trabalho alargado em torno da definição e exploração de hipóteses de planeamento estratégico da comunicação e da ação entre o MEC, as escolas e as municipalidades em que estas se inscrevem, no sentido da potenciação dos recursos humanos já existentes nas escolas, autarquias e redes sociais e económicas locais, por forma a serem alargadas as possibilidades do reconhecimento da diversidade e, na vertente da procura contínua da melhoria, de modo a serem atenuadas as assimetrias dos diferentes contextos socioeducativos.

A criação da DGEstE na agenda para a equidade e proximidade

No âmbito da prossecução destes desideratos de melhoria da qualidade do serviço público de educação, bem como no do aperfeiçoamento do seu quadro orgânico que procedeu à extinção das DRE's, o MEC criou a Direção Geral dos Estabelecimentos Escolares (DGEstE), através do Decreto-Lei nº 266-F/2012, de 31 de dezembro, como uma forma de, através de Direções de Serviço regionais, facilitar a concretização dos interesses e princípios da equidade e proximidade às escolas e comunidades que permitam o sucesso escolar dos alunos.

Evidência clara da mudança de paradigma na relação da tutela com as escolas são as ideias estruturantes da missão e finalidade da DGEstE:

1. A clara e forte aposta em dotar os estabelecimentos de ensino de maior autonomia pedagógica e organizativa, sendo que autonomia não pode aqui significar alheamento, desamparo e desresponsabilização por parte da tutela educativa, do mesmo modo que, e inversamente, não pode significar isolamento e desresponsabilização por parte das unidades orgânicas;

2. Em consequência, existe o interesse da tutela pela regulação, acompanhamento e reconhecimento de níveis de competência e de responsabilidades que a autonomia faz acrescer às escolas, tornando-as mais exigentes quanto às suas opções e resultados a alcançar;

3. Neste sentido, é nosso objetivo que a DGEstE proceda à coordenação dos processos de desburocratização progressiva de procedimentos, tornando mais simples e efetiva a autonomia das escolas, para o que devem ser aprofundados espaços de inovação, diversificação, partilha e harmonização de redes de trabalho que criem valor acrescentado para a complementaridade da identidade dos projetos educativos escolares e municipais, no respeito pelos dados de contexto que melhor otimizem a solução local dos problemas em estreita articulação com as autarquias locais, organizações públicas e privadas nos domínios de intervenção do sistema educativo, visando o aprofundamento das interações locais e das boas práticas dos agentes locais e regionais da educação.

Como se percebe, estamos perante um quadro de reconfiguração das articulações dos níveis de competência e responsabilidade a atribuir no âmbito das relações entre a escola, o MEC, os agentes municipais e outros parceiros da comunidade envolvidos, sendo possível reconhecer um interesse pela conquista de maior liberdade organizativa pelas escolas decorrente da transferência de responsabilidades, associado, como é óbvio, à respetiva monitorização e avaliação dos resultados obtidos, bem como ao consequente desenvolvimento de planos de melhoria.

Este é um ponto cuja pertinência decorre do entendimento da autonomia das escolas como uma forma e modelo de gestão onde a tomada de decisão local é determinante para o bom funcionamento educativo da comunidade.

2. A cooperação entre a instituição escola e a comunidade municipal

Admitindo que o diálogo entre parceiros educativos – nacionais, municipais ou intermunicipais - se faz naturalmente de acordos e tensões, conflitos e consensos, exige-se a constituição de dispositivos que agilizem possibilidades de reconhecimento, apoio e acompanhamento à especificidade dos contextos em que se materializam as

práticas escolares, por forma a potenciar regimes de equidade e de proximidade ao trabalho das escolas no quadro das municipalidades que as integram. Pretende-se, deste modo, que saiam reforçadas as identidades coletivas – no caso, formalizadas por Projetos Educativos Municipais - que possam dar melhor sentido ao quotidiano de cada um no seio da sua comunidade, aproveitando e reforçando, para isso, o muito que já é feito pelas escolas e pelos poderes autárquicos.

Assim, e olhando a escola como instituição social e a envolvente como comunidade de ligações simbólicas (segundo aqui uma concetualização de António Nóvoa), podemos fixar alguns planos recentradores do tema da cooperação intra e intermunicipal no campo de interesse nacional que é o da educação e formação. Proponho então, entre outros possíveis, os seguintes planos ou dispositivos para a melhoria dessa cooperação:

1. Alargamento e aprofundamento da autonomia das escolas: não decretada, mas assumida e conquistada segundo a capacidade demonstrada de assunção de responsabilidades, de prestação de contas e de capacidade de melhoria e superação dos obstáculos; trata-se, no fundo, do dever de competência e transparência profissional face à comunidade, bem como, obviamente, do respetivo dever de reciprocidade desta (vd., por exemplo, a recomendação nº 7/2012 do CNE, quando refere o modo como os dispositivos legais, os procedimentos da administração central, regional e local, as práticas escolares, as famílias e as autarquias, devem concorrer para a melhoria progressiva dos processos e dos resultados escolares, num processo social de mútua responsabilização progressiva quanto à inscrição da educação no espaço público).

2. Na sequência deste plano de ação, há que proceder à assunção de responsabilidades complementares entre escolas e comunidades municipais no âmbito do planeamento estratégico dos recursos e das ações, tornando possível pensar novos modos de repartição de meios e da sua indexação às necessidades reais do desenvolvimento social e educativo, organizando-o da forma que melhor se adegue à dimensão e características do município ou dos agregados intermunicipais.

3. O que, num terceiro plano, leva à necessidade de investimento na criação de condições de confiança e de securização que permitam a inclusão e integração do máximo de participantes na vida educativa, principalmente num tempo caracterizado pela escassez de recursos e pela falta de confiança entre parceiros e agentes educativos.

4. Daqui chega-se ao plano da construção de compromissos e envolvimento: animar vontades para que, ao participarem, todos sintam a ação como património seu.

5. Finalmente, deve ganhar privilégio o plano de promoção do autoconhecimento e do reconhecimento: descoberta de potenciais de ação individual e coletiva, o que exige uma ética do cuidado, em que ao conhecer-me aprendo a reconhecer o outro, cuja diferença pode consolidar as marcas de liberdade da minha comunidade de pertença.

Estes podem ser tópicos que desejavelmente deverão ainda provocar um recentramento da educação no ensino e na aprendizagem, reforçando relações pedagógicas que permitam verificar que cada um cumpre aquilo que é suposto estar a fazer numa escola para que deste modo, e por outro lado, toda uma comunidade municipal se forme, seja também escrutinada e aprenda ela própria a fazer o que deve ser feito e não simplesmente o que se quer ou é hábito fazer. Isto em nome de escolas de elevado desempenho e de municípios bem sucedidos, de forma continuada e socialmente sustentável.

Mais do que a preocupação com a “patente”, “propriedade”, daquilo que se faz, importa centrar nos benefícios comuns que as práticas provocam em prol da comunidade. Mais do que centrar no ganho de cada um per si, importa o resultado obtido no coletivo que é a comunidade que aprende. É assim fundamental derrubar barreiras, ultrapassar zonas até aqui estanques, tipo propriedades privadas, sem qualquer tipo de permeabilidade, onde o meu dê lugar ao nosso, ao coletivo, à comunidade. O sentido de pertença comprometida a uma comunidade, será certamente a alavanca que potenciará o alcançar de patamares mais elevados e sustentáveis de desenvolvimento numa sociedade onde o conhecimento é um dos

pilares que nos poderá projetar para níveis mais elevados de desempenho em democracia.

Por outras palavras, e a terminar, falo da importância de ter presente uma espécie de roteiro para escolas e municípios, conscientes de que é através da conjugação de esforços, no respeito dos papéis de cada um, do apoio e da exigência mútua que podem ser incrementados os valores de desenvolvimento profissional, pedagógico, organizacional, administrativo e político que conduzem à promoção dos indicadores de melhoria do bem comum que é a educação.

2. Planos educativos e formativos e níveis de decisão*

César Oliveira Ferreira⁶

Começo por agradecer o convite pelo excelente momento, proporcionado pela escola profissional de música, um exemplo do ensino profissional e da sua importância na formação dos nossos jovens nas mais amplas áreas da nossa sociedade.

Na minha intervenção vou apresentar três pontos que considero importantes na análise e reflexão que se exige para os temas de cooperação intra e intermunicipal.

1. A definição da unidade territorial crítica para definição de uma estratégia de educação e formação;
2. As experiências passadas neste domínio;
3. O presente e futuro na cooperação intra, intermunicipal e inter administrativa.

Quando analisamos a questão da unidade territorial, vamos estudar qual será a unidade que maximize o princípio da subsidiariedade na aplicação conjugada de políticas públicas com o desenvolvimento socioeconómico. A estratégia 2020 defende que o modelo de desenvolvimento europeu será assente numa sociedade do conhecimento, com desenvolvimento económico sustentável, assente num modelo de estado social. A aplicação desta estratégia implica uma definição económica que, obrigatoriamente, tem que ser definida numa perspetiva articulada, regional e local. Quais os sectores, quais as indústrias, que serviços teremos no futuro e onde produziremos esses bens e serviços. Todos os responsáveis políticos têm esta missão,

* Título da responsabilidade dos organizadores

⁶ Delegado Regional do Norte do IEFP – Instituto do Emprego e Formação Profissional

de gerir o presente e preparar o futuro, e, esse futuro passa por escolher, hoje, não só as empresas, os parques empresariais, e os centros comerciais, mas antes de tudo passa por preparar os recursos humanos que queremos no futuro.

Mas a questão de hoje é, num tempo em que, todos, somos obrigados a, mais do que nunca, gerir com critérios de eficiência, eficácia e economia, quem deverá definir os planos educativos e formativos.

Os planos devem ser definidos pelo Governo, aprovados na AR, definidos ao nível da Nut 2, ao nível das Comunidades Intermunicipais e Áreas Metropolitanas, ou, devem ser definidos ao nível do município?

Esta questão, é, na minha opinião, determinante para o nosso futuro e para a melhor utilização do investimento em equipamento de educação, formação, bem como, dos recursos humanos preparados para a docência.

Defendo uma articulação ao nível intermédio, a nível das CIMs e das AMs, na perspetiva de otimização de todo investimento efetuado em equipamento e RH.

Quanto ao passado, facilmente, podemos enumerar as observações que fomos ouvindo ao longo dos últimos anos:

- *Falta de articulação entre as instituições;*
- *Necessidade de adequação entre a oferta formativa e as necessidades das empresas;*
- *Pouca divulgação da oferta formativa;*
- *Falta de coordenação e de avaliação contínua das ofertas existentes;*

Tendo presentes estas reclamações, no início de 2012 começamos um novo caminho, um caminho de partilha e de trabalho em rede, a Delegação Regional do IEPF e a Direção Regional da Educação do Norte, elaboraram um plano regional de educação e formação, um trabalho importante com pontos positivos que podemos avaliar pelos resultados. A oferta pública educativa e formativa, para os jovens da Região Norte, estava articulada mas, este foi um primeiro passo, determinante, sem dúvida, que podemos avaliar, como já referi, pelos resultados, quando em Dezembro de 2012, iniciamos 59 ações de Educação e Formação de Adultos, nas escolas do sistema de ensino do Ministério da Educação, utilizando os seus espaços, os professores a assegurarem a componente escolar, e os formadores contratados pelo

IEFP, a assegurarem a componente profissional, temos obrigatoriamente, que ter um palavra positiva por esta partilha de recursos, por esta gestão, que visa a eficiência, a eficácia e a economia dos mesmos.

Mas o caminho não está concluído. Muito pelo contrário, considero mesmo que estamos a dar os primeiros passos, nesta gestão integrada de recursos públicos, falta criar uma cultura de partilha nos patamares locais das organizações, ao nível operacional, e esse caminho temos que o aprofundar.

E para terminar o meu terceiro ponto de discussão, passa por concluir esta rede de partilha, começando pelo princípio, isto é, quem vai definir o que se vai oferecer, quais as ofertas formativas e educativas.

Para este processo temos que envolver o maior número de parceiros, a começar, pelos responsáveis políticos para o desenvolvimento económico, regional e local, e considero as, CIMs e as AMs os espaços de excelência para esta discussão, uma discussão que tem que envolver, a CCDR, o Ministério da Educação, as Entidades Privadas de Educação e Formação, as Associações Empresariais, os Sindicatos e o IEFP.

Em articulação, temos que criar um patamar de análise e reflexão sobre o modelo de desenvolvimento económico e social e as necessidades de qualificações dos RH, para esse modelo.

O trabalho em rede, integrando uma visão de desenvolvimento regional, com a otimização de recursos é, na minha opinião, um fator crítico de sucesso para o presente e para o nosso futuro.

3. Um desafio inédito – Um Projeto Educativo à escala metropolitana*

Lino Ferreira⁷

Nos dois últimos mandatos, a Educação foi e é, sem dúvida, um dos mais fortes investimentos da Junta Metropolitana do Porto (JMP), enquanto fator de competitividade e, sobretudo, de coesão social.

A clara aposta nas infraestruturas, com a renovação do parque escolar dos 16 municípios, dotou as nossas escolas de condições de excelência para lançamento de projetos socioeducativos e culturais promotores do desenvolvimento do potencial humano da região.

Depois desta aposta nas infraestruturas e nos equipamentos, numa perspetiva de planeamento estratégico do território nas suas diferentes valências, a JMP, através do Conselho Metropolitano de Vereadores da Educação, tem colocado à discussão e reflexão os desafios com que os municípios se deparam perante as tendências crescentes da atuação municipal no campo da educação e no desenvolvimento das políticas públicas de educação.

De fato, temas como a transferência de competências na área de Educação, a Implementação das Atividades de Enriquecimento Curricular, a uniformização de critérios de atuação ao nível do Apoio Social Escolar, têm sido alvo de análise, concertação e decisão.

Neste contexto, e perante a dinâmica participativa e implicada de todos os Vereadores da Educação, entendeu-se como prioridade, para o período 2009-2013, alavancar todo o investimento, através da construção de projetos educativos

* Título da responsabilidade dos organizadores

⁷ Presidente da Comissão Executiva da Área Metropolitana do Porto

municipais e de um referencial do que deverá vir a ser um projeto educativo à escala metropolitana, baseado num quadro de diálogo entre estruturas municipais, entidades educativas e sociedade civil, e de cooperação público-privada.

Pretende-se que os projetos educativos municipais e metropolitano, comuns às escolas e territórios considerados, resultem de “uma estratégia global e conjunta em que participem os responsáveis de uma comunidade local, as instituições e as entidades, particularmente as educativas, para dar prioridade e uso racional aos recursos e relações existentes ou latentes na organização social, económica e cultural de um determinado território”.

O processo de construção do PEM, idealmente, deve ser uma resposta a questões-chave, a saber:

- a) **O PEM como dinâmica de afirmação de uma identidade** - O que nos singulariza, o que nos marca, o que nos distingue, o que nos unifica.
- b) **O PEM como fator de desenvolvimento de um território** - O que nos potencia, o que pode promover e alavancar um desenvolvimento articulado e sustentado
- c) **O PEM como elemento inspirador e catalisador da ação** - O que nos mobiliza e anima, o que faz agir, em termos pessoais e institucionais
- d) **O PEM como vantagem percecionada** - Qual a mais-valia, o que vem acrescentar aos projetos educativos já existentes, nomeadamente nas escolas e agrupamentos
- e) **O PEM como instrumento de monitorização, regulação, avaliação formativa da ação** - O que pode regular e inspirar as ações das partes e do todo

O Projeto Educativo Municipal (PEM):

- É um processo, uma dinâmica de auscultação, participação, implicação e compromisso de todos os atores educativos de um dado território
- É um instrumento ao serviço da resolução de problemas ou da otimização das práticas já existentes
- É um instrumento de regulação e integração das políticas educativas e formativas a nível municipal

- Justifica-se pelo facto das autarquias possuírem um crescente número de competências de elevada exigência técnica e sendo fundamental, a nível supramunicipal, a disponibilização de novos instrumentos de regulação e avaliação da ação educativa, de acompanhamento e execução de projetos de integração de educação e da formação
- Justifica-se pela incontornável territorialização das políticas educativas e formativas que convocam os atores municipais e supramunicipais com ganhos de racionalidade, de eficiência e eficácia.

Teremos oportunidade de confirmar e afirmar a sua importância a nível municipal e metropolitano, sendo este último um desafio inédito a nível nacional e mesmo internacional.

4. *PortoEducador*: Um Olhar para o Futuro

Guilhermina Rego⁸

Considerando-se a educação como um bem social prioritário e tratando-se, em nosso entender, de um direito fundamental é determinante a existência de uma constante preocupação em criar as condições necessárias para que crianças, alunos e cidadãos em geral, ao longo do seu percurso pessoal, adquiram as competências inerentes ao nível de ensino ou estágio de vida que integram.

O Município do Porto, nos últimos anos, definiu a educação como eixo prioritário de atuação. Deste modo entendeu-se a existência do Plano Municipal de Educação como uma necessidade, mas também como uma oportunidade, uma vez que se constitui como um recurso potenciador do trabalho da comunidade educativa.

Neste contexto, e porque acreditamos que a educação é uma componente fundamental na construção da identidade pessoal, mas também o é no desenvolvimento de uma sociedade baseada no conhecimento e na coesão social, o objetivo desta intervenção é apresentar o modo como o Porto tem investido na construção de cidade educadora – *PortoEducador*. Para o efeito apresentam-se alguns dos principais Programas e Projetos Municipais mais emblemáticos, tal como o *Porto de Futuro*, *Educação para os Valores*, *Crescer Interativo*, *Porto de Atividades*, *Porto de Crianças*, entre outros, e o seu potencial de desenvolvimento numa perspetiva intermunicipal, nomeadamente nos municípios da Área Metropolitana do Porto.

PortoEducador: Um Olhar para o Futuro – Ver Apresentação (Anexo 1)

⁸ Vereadora do Conhecimento e Coesão Social da Câmara Municipal do Porto

Comentário

Maria do Céu Roldão

Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa

O conjunto das comunicações apresentadas neste Painel concorreu de forma diversificada para enriquecer o debate da finalidade e potencialidades da construção de um projeto educativo de matriz comunitária que se amplifique e gere o máximo de sinergias na Área Metropolitana do Porto. Este projeto em construção constitui por si só o sinal de uma visão estratégica que aponta para convergência de todos os atores, instituições e agências desta comunidade no esforço pela melhoria da educação – o património maior de uma sociedade.

Saúdo assim todos os participantes e os membros desta Mesa em particular, sublinhando a valia da parceria criada entre a Junta Metropolitana do Porto e a Universidade Católica que aqui represento. Como foi amavelmente referido, creio representar também todos os que acreditam na educação e muito particularmente os professores, de que me orgulho de fazer parte, que nela investem o seu trabalho quotidiano.

Não seria pertinente nem possível comentar em separado os contributos de cada um dos participantes nesta Mesa. Elegerei assim linhas transversais que, através das especificidades de cada olhar, foram sendo assinaladas como centrais a um processo de melhoria na educação, que passa, como foi assinalado, por desconstruir, abrir, identificar erros e pontos críticos, recriar, como acontece na construção de uma ponte que se quer sólida – tomando a ponte como a metáfora deste esforço de ligar, articular, atravessar – sem perder o rio nem a beleza distintiva de cada margem.

Sintetizo assim este comentário em torno de cinco ideias nucleares que atravessaram as comunicações:

1. Centralidade da educação

A noção que me parece a mais central de todas as intervenções reside no reconhecimento da centralidade e da valia da educação no interior de uma comunidade e através de todas as suas manifestações. Essa centralidade, ainda que nos tempos atuais muitas vezes submergida em discutíveis lógicas de rentabilidade tecnicista, tem constituído a aposta de sistemas e sociedades onde, sob matrizes políticas bem diversas, o desenvolvimento, a qualidade de vida e a competitividade económica têm sido crescentes – de Singapura à Finlândia ou Noruega.

Assinalo assim que esta centralidade da educação como recurso maior se pode olhar em 3 dimensões, todas elas presentes neste projeto:

- *Dimensão humanista* – a educação constitui a mais valia imperdível do direito ao máximo desenvolvimento humano de cada pessoa, no interior de uma sociedade.

-- *Dimensão económica* – a riqueza das sociedades depende hoje diretamente da qualificação e da educação dos seus cidadãos; a história não anda para trás, e não é mais pensável construir uma economia sólida e competitiva sem uma população qualificada, educada, capaz de entender o mundo e agir nele. Por isso se sublinhou, em várias vozes, a importância da educação como um investimento reprodutivo, que está também na base deste projeto de ação que estamos a desenvolver em conjunto.

Dimensão de equidade social – a educação, ou a falta dela, constitui hoje a grande linha de fratura nas sociedades, para cujo funcionamento a mais valia reside essencialmente no conhecimento e na competência

Referiu-se ao longo da tarde mais do que uma vez a questão do ensino dual, alegadamente na agenda política. Quatro breves notas a esse respeito, associadas sobretudo à equidade: (a) os nomes não criam as realidades; a questão não é pois o ensino dual que agora surge no discurso; a questão, já bem antiga, reside em balançar da melhor forma as vertentes académica e profissional na educação de todos; (b) o ensino dual no interior da escolaridade básica não é há muito uma prática dos países europeus, existindo de facto na Alemanha como um segmento com uma configuração particular face a um tecido empresarial muito poderoso; (c) nos sistemas em que a via profissionalizante é reconhecida e prestigiada (que inclui a própria Finlândia) esta não é nunca precoce, muito menos uma segunda via para alunos com menor sucesso, mas

antes configura uma oferta de igual importância e valia após uma escolaridade comum de qualidade; (d) a valorização do trabalho passa pelo movimento inverso – trazer os saberes associados ao trabalho para o interior do currículo comum, contrariando a visão desvalorizadora dessa via educativa.

2. Patamar

Outro conceito que em algumas das intervenções foi sublinhado é o de patamar, no sentido de situar o momento atual como um “patamar” no contexto evolutivo que lhe é próprio, que tem um antes e um depois. O olhar sobre este patamar onde nos encontramos não pode ser cego ao percurso histórico percorrido e a percorrer. O que temos hoje na educação, com todas as falhas que ainda é preciso ultrapassar, constitui um progresso extraordinário, tendo em conta onde estávamos há quatro décadas, o patamar de hoje expressa resultados de um processo, e constitui a base do desenvolvimento futuro. O patamar significa colocar o caminho em perspetiva, como se pensa fazer neste projeto – construir avanço sobre o caminho feito, desmontando e reconstruindo o que houver para ser melhorado.

3. Comunidade

Um terceiro conceito forte das intervenções aqui apresentadas é o conceito de comunidade. De facto não se trata aqui de discutir apenas a escola ou o sistema educativo, mas de situar a escola, bem como as outras agências da comunidade, num esforço de convergência e interação para um desiderato maior – a qualidade educativa desta comunidade. Construir uma prática educativa partilhada e com este sentido de comunidade implica contudo acautelar algumas vertentes, nomeadamente:

- criar convergências não significa esbater as especificidades dos agentes, pelo contrário, significa afirmar e valorizar o que é específico de cada um, pondo-o em diálogo e ao serviço do propósito comum. É neste sentido que António Nóvoa (2009) fala dos inconvenientes do “transbordamento” da escola, descaracterizando-a pela acumulação de papéis.

- por outro lado, há necessidade de contrariar a tendência “escolarizante” que impõe o formato escolar a ações que nada ganham

com isso. As próprias Atividades de Enriquecimento Curricular têm evidenciado esta tendência que importa repensar num olhar mais aberto sobre a educação numa comunidade.

- importa não esquecer que a educação requer sempre um contexto com características de comunidade – seja a escola, a família, o museu... O crescimento da escolarização tem trazido alguns riscos a este respeito. Não se pode pedir à escola que seja um *locus* de educação se se destruir, pela dimensão, pela gestão ou pela organização, o modo “comunitário” que é necessário ao seu ofício de ensinar, ao sentimento de pertença e proximidade, que permitem melhorar a qualidade educativa do serviço que lhe cabe prestar à comunidade.

4. Territorialidade

O conceito de território tem permeado a retórica educativa nos últimos anos, muitas vezes desfigurado por lógicas apenas administrativas. Como foi referido nesta Mesa, um território educativo define-se por uma pertença comum, por interações sustentadas entre as suas agências sociais e educativas, por uma pertença que se reconhece e se reforça. Esse será um dos marcos de referência do Projeto Educativo Metropolitano que se deseja construir.

5. Comunidade educadora

Por fim, e como uma ideia transversal às anteriores, e importando o conceito de “cidade educadora” que aqui foi também trazido, importa que a comunidade deste território se veja e se sinta como dona e autora da educação que oferece aos seus cidadãos, ao longo de toda a vida e nas mais diversas instâncias que podem construir a educação de cada pessoa como um todo: da escola ao mundo empresarial, da arte à colaboração comunitária, das famílias às associações. Como se afirma naquele provérbio, ao que julgo africano, muitas vezes citado mas sempre fonte de reflexão: “para gerar uma criança basta um homem e uma mulher, mas para a educar é precisa toda a aldeia”.

É essa “aldeia” que aqui nos fica como desafio para a construção de um projeto educativo mais rico e eficaz, capaz de trazer mais valias à educação de todos os que são parte da comunidade que integra este território metropolitano do Porto.

Projetos Educativos Municipais – Experiências e boas práticas

1. Município de Gondomar

*Fernando Paulo*⁹

A apresentação sobre o **Projeto Educativo Municipal de Gondomar** (PEMG), que se realiza no âmbito do Painel “*Projetos Educativos Municipais - Experiências e Boas Práticas*”, encontra-se estruturada em duas partes. A primeira parte apresenta uma breve caracterização do município de Gondomar, destacando-se as questões populacionais e educativas, na segunda parte, explora-se o processo de elaboração do PEMG.

A Carta Educativa do Concelho de Gondomar de 2007, “*A Educação no Coração de Gondomar*”, já previa a elaboração do PEMG. Assim, no mês de novembro de 2010, o Conselho Municipal de Educação de Gondomar deliberou a constituição de um Grupo de Trabalho com o objetivo específico de produzir o referido documento.

A elaboração do PEMG contemplou quatro fases, visando o propósito de se assumir como um instrumento ao serviço do conhecimento, da unificação e da regulação da ação das instituições municipais que realizam atividades educativas/formativas dirigidas a todos/as os/as munícipes.

Decorrente do diagnóstico da situação educativa e formativa do município, definiram-se sete grandes linhas orientadoras do PEMG. Foi a partir destas linhas orientadoras que se definiram os objetivos gerais, os objetivos específicos e as estratégias de ação.

Para se operacionalizar o PEMG, conceberam-se ainda alguns dispositivos facilitadores da concretização do mesmo, numa lógica de intervenção e operacionalização mais territorializada, integrada e participada.

Projeto Educativo Municipal de Gondomar – Ver Apresentação (Anexo 2)

⁹ Vereador da Educação

2. Município de Matosinhos

António Fernando Correia Pinto¹⁰

A elaboração dos projetos educativos municipais constitui-se como um desafio para todos os municípios. Este desafio consubstancia-se na necessidade de construir uma política educativa coesa, articulada e que responda às necessidades da comunidade educativa, de modo a potenciar a ação educativa e formativa de cada autarquia.

Considerando este pressuposto, a Câmara Municipal de Matosinhos assumiu, nos últimos oito anos, a Educação como primeira prioridade. Através de políticas concertadas, apostou na promoção do sucesso educativo, materializando-o na construção/ampliação de edifícios escolares, no apoio às atividades educativas e às atividades realizadas pelas associações de pais, na gestão das novas competências atribuídas à área da educação, no reforço dos seus agentes educativos, na formação permanente dos mesmos, na dinamização de espaços e tempos culturais e na implementação de projetos pedagógicos de promoção do sucesso escolar.

Estas estratégias implicaram o envolvimento e a colaboração de todos os agentes educativos e sociais na co-construção de planos de ação, continuamente reformulados numa lógica de proximidade e articulação sistémica, de forma a ir ao encontro dos constantes desafios que a escola e a educação têm vindo a assumir. Esta nova abordagem, baseada na metodologia de investigação-ação, contribui não só para o crescimento e partilha de ideias, mas também para a implementação de técnicas e boas práticas, envolvendo todos os intervenientes da educação no Concelho de Matosinhos.

Projeto Educativo Municipal de Matosinhos – Ver Apresentação (Anexo 3)

¹⁰ Vereador da Educação

3. Município de São João da Madeira

*Dilma Nantes*¹¹

O Projeto Educativo Municipal (PEM) de S. João da Madeira, nascido em 2005/2006, constitui-se como um dos instrumentos cuja trave mestra é o desenvolvimento integral do território, assumindo a educação como base de um desenvolvimento sustentado. Pretende-se encontrar objetivos e estratégias comuns com o fim último de criar respostas integradas e eficazes. Assim, através do PEM, o Município propõe, apoia, catalisa esforços e lidera a rede de relações e funções que tornem operacionais as iniciativas acordadas, fundadas no respeito pelas diversidades existentes e pela autonomia. A Carta Educativa definiu como um dos eixos prioritários o desenvolvimento e a implementação do Projeto Educativo Municipal pela necessidade de:

- Desenvolver programas integrados de intervenção;
- Delinear estratégias de atuação e traçar uma linha orientadora comum para todas as entidades locais que, direta ou indiretamente, intervêm no desenvolvimento educativo e formativo do concelho;
- Articular, numa rede de parceiros, as entidades que trabalham na educação formal, não-formal e informal.

Neste seminário, serão apresentadas as linhas orientadoras do PEM de S. João da Madeira, incluindo um vídeo com a síntese dos programas desenvolvidos.

Projeto Educativo Municipal de São João da Madeira – Ver Apresentação (Anexo 4)

¹¹ Professora do Ensino Básico, Pós Graduação em Direção Pedagógica e Administração Escolar, Professora do 1.º Ciclo do Ensino Básico em S. João da Madeira durante mais de 20 anos, Presidente do Conselho Executivo do Agrupamento de Escolas de S. João da Madeira durante sete anos, Vereadora da Câmara Municipal de S. João da Madeira desde 2005.

4. Município de Sesimbra

Elisa Chaves¹²

Após a elaboração da Carta Educativa sentiu-se a necessidade de definir um compromisso em termos de políticas educativas que correspondesse aos desafios da modernidade e às necessidades reais do concelho, envolvendo todos os elementos da comunidade na tarefa educativa que se pretendia implementar.

Percecionar a realidade como um todo e não fragmentada, desenvolver um programa integrado de intervenção, congregar recursos e definir prioridades, estratégias e atividades que se integrem nas políticas nacionais, regionais e locais são princípios fundamentais do **Projeto Educativo do Concelho de Sesimbra**, estruturado para ter uma duração de quatro anos letivos, aprovado pelo Conselho Municipal de Educação, em 27 de Maio de 2010.

A concretização deste projeto só foi possível através da participação efetiva de todos os estabelecimentos de educação e ensino, autarquia e entidades locais num processo de partilha de informação estratégica entre os mesmos, do reforço das parcerias para o desenvolvimento de intervenções integradas e multisectoriais, num circuito de cooperação e partilha das responsabilidades, no aprofundamento de novas metodologias de intervenção face aos problemas existentes e à organização das atividades de cada uma das instituições num quadro coerente – O Plano de Ação.

A sociedade atual, submetida a transformações constantes, torna cada vez mais necessária a sistematização do trabalho que é feito e respetiva avaliação, sendo que este processo só pode ser eficaz e rigoroso quando realizado com a participação de todas as entidades que a escola encontra no terreno e que, embora com propósitos e

¹² Técnica superior da Câmara Municipal de Sesimbra

meios diversos, intervêm junto das mesmas populações no âmbito da saúde, segurança social, inserção profissional, prevenção da marginalização social, etc.

Com o Projeto Educativo Concelhio tem sido possível hierarquizar e articular uma série de factos e de ideias, por vezes dispersos, aprofundar o conhecimento sobre as múltiplas necessidades existentes, conhecer a intervenção que está ser realizada junto da população, verificando os seus efeitos e consequências mas, também, as suas limitações e elaborar um plano o mais completo possível e flexível na sua aplicação, com capacidade efetiva de gerar inovação e mudança.

Projeto Educativo do Concelho de Sesimbra – Ver Apresentação (Anexo 5)

Comentário: A celebração dos atos criadores e dos envolvimentos

José Matias Alves

Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa

Este painel apresentou um conjunto de práticas de educação e de formação que contêm em si mesmas exemplos de referência, que poderão ser analisadas, adaptadas e apropriadas por diversas organizações sociais, designadamente municípios outras entidades que fazem da educação e da formação uma questão central. Como se sabe, as inovações não podem ser decretadas, não podem ser exportadas porque isso entraria em choque com a realidade, isto é, correriam o risco de não serem reconhecidas como pertinentes e adequadas ao contexto e aos atores. Mas podem ser apropriadas e importadas se os atores e os contextos virem nelas motivos de inspiração e mudança positiva.

Os exemplos aqui apresentados podem constituir-se como fatores de atração e mobilização de vontades porque contêm um conjunto de características que as singularizam e distinguem. E é nesta singularidade e distinção que podem atrair a atenção das comunidades educativas.

Permitam-me que enuncie sete fatores particularmente relevantes e que atravessam todas elas:

1. Respondem a um imperativo de mais política, isto é, mais serviço às pessoas concretas. Políticas mais atentas, mais sensíveis, mais participativas. Políticas ao serviço das pessoas e da sua realização nos múltiplos planos do ser e estar.

A escala municipal em que estas práticas se planeiam, concretizam e avaliam é um exemplo concreto de *territorialização das políticas*. A política como missão de

serviço ao outro, a partir da escuta das suas necessidades e potencialidades, pode ser uma forma de reconciliação entre o cidadão e a *política* e de abrir caminho para dispositivos mais avançados de democracia.

2. Revelam uma preocupação em ver problemas e oportunidades de *des*envolvimento. De um modo geral, os exemplos de boas práticas significam ações de envolvimento (não há desenvolvimento sem envolvimento), revelam uma ambição de transformação (para melhor) das condições de vida das pessoas, compreendendo os problemas e vendo as oportunidades. Traduzem uma visão mais integrada do território e mobilizam instituições de diversa natureza. E assentam em compromissos de implicação, responsabilidade e prestação de contas (mesmo que esta esteja muitas vezes implícita).

3. Elevam as possibilidades de um conhecimento mais lúcido, sensato, humano, transformador. Porque estão próximas das pessoas, as ações são obrigadas a ser mais lúcidas, mais consistentes, mais coerentes, mais significativas. E por isso, são mais humanas porque potenciam a realização dos seres humanos nas suas múltiplas dimensões. Poderíamos provavelmente sustentar que a proximidade, *o rosto do outro*, torna as políticas mais humildes, mais exigentes e mais estimulantes para todos os que intervêm na *polis*.

4. Evidenciam o *esforço de integração e articulação* de práticas. As *boas* práticas têm de ser naturalmente integradas e articuladas. E isto torna-se possível também por efeito da escala e da densidade da ação política. Os vários departamentos que promovem as ações estão inscritos na mesma matriz da ação social, onde o diálogo pode acontecer com mais sentido e eficácia. E pode acontecer porque há um conhecimento *pessoal* que facilita e promove o *reconhecimento*. Talvez se possa sustentar que a integração e articulação só são viáveis quando existe um reconhecimento (e um respeito) da autonomia e das singularidades do outro.

5. Revelam que só há ação social e educativa com pessoas que fazem parte da *polis*. E porque são parte, têm o dever e o direito de participar. Como se disse, as pessoas não são apenas destinatárias, utentes ou usuárias das práticas. São também seus sujeitos, co-constructores da vida que lhes é proporcionada. Este é, provavelmente, um dos fatores mais críticos do êxito dos projetos de intervenção. Quando as pessoas (as crianças, os adolescentes, os jovens, os adultos) são chamadas

a ser mais do que consumidores; quando se sentem parte de um todo e coautores de projetos *consentidos* estaremos perante uma renovação da própria democracia.

6. Focalizam no essencial da vida que é a *aprendizagem*. As ferramentas que nos permitem ver e melhorar o mundo. Que nos permitem desaprender os hábitos e as rotinas que nos encerram e limitam. Aprender mais, ser melhor em termos pessoais e sociais é um imperativo que pode tornar a comunidade melhor. A generalidade destes projetos são espaços, tempos e dinâmicas de interação e aprendizagem. E são também por isso momentos de gratificação.

7. Autorizam-nos a pensar, inventar, criar mais sentido para a vida. Não há vida humana sem sujeitos, sem autores, sem criadores do nosso destino. Os projetos aqui apresentados são uma *profissão de fé* de que *outros mundos são possíveis* e que essa possibilidade está nas mentes e nas mãos das pessoas que não desistem de criar: mais esperança, mais exigência, mais sentido, mais comunidade.

Sete motivos para nos congratularmos, aprendermos e felicitaros quem construiu estes horizontes de educação.

ANEXOS

ANEXO 1 – *PortoEducador*: Um Olhar para o Futuro

ANEXO 2 – Projeto Educativo Municipal de Gondomar

ANEXO 3 – Projeto Educativo Municipal de Matosinhos

ANEXO 4 – Projeto Educativo Municipal de São João da Madeira

ANEXO 5 – Projeto Educativo do Concelho de Sesimbra

Câmara Municipal do Porto
Pelouro do Conhecimento e da Coesão Social



PortoEducador:
Um Olhar para o Futuro

23 e 24 de janeiro de 2013

Projetos Educativos Municipais – dinâmicas de construção, implementação e monitorização



Introdução

I – Porto Cidade de Desenvolvimento

II – Porto Cidade Solidária

III – Porto Cidade de Cultura

IV – Porto Cidade de Educação

O Município e a Educação

I – Intervenção da Câmara Municipal do Porto: Complementa as competências do Governo em matéria educativa.

II – Coordenação das atividades dos diferentes agentes educativos: Juntas de Freguesia, escolas e outras instituições de ensino e formação, associações de pais, empresas, organizações culturais, sociais, desportivas, entre outros.

III – Integração na comunidade: Através de programas como a Cidade das Profissões ou Porto Cidade de Ciência promove a integração dos jovens na comunidade e no mercado de trabalho.

- **CENTRO ESCOLAR
DAS ANTAS**





- CENTRO ESCOLAR
DE NEVOGILDE







Plano Municipal de Educação

I – Instrumento de reflexão e divulgação de ações educativas adaptadas ao território.

II – Está em consonância com os princípios universais e nacionais veiculados no campo educativo.

III – Retrata a política educativa municipal.
















Oferta Educativa Municipal

I – É uma mais-valia, pela sistematização da diversidade de programas, projetos, ações e atividades promovidas e desenvolvidas pelos serviços do município e entidades participadas.




II – Importa tirar partido das dinâmicas criadas em conjunto para melhor envolver os diversos atores e parceiros da comunidade educativa.

Rede pública do Porto







Agrupamentos de escolas:

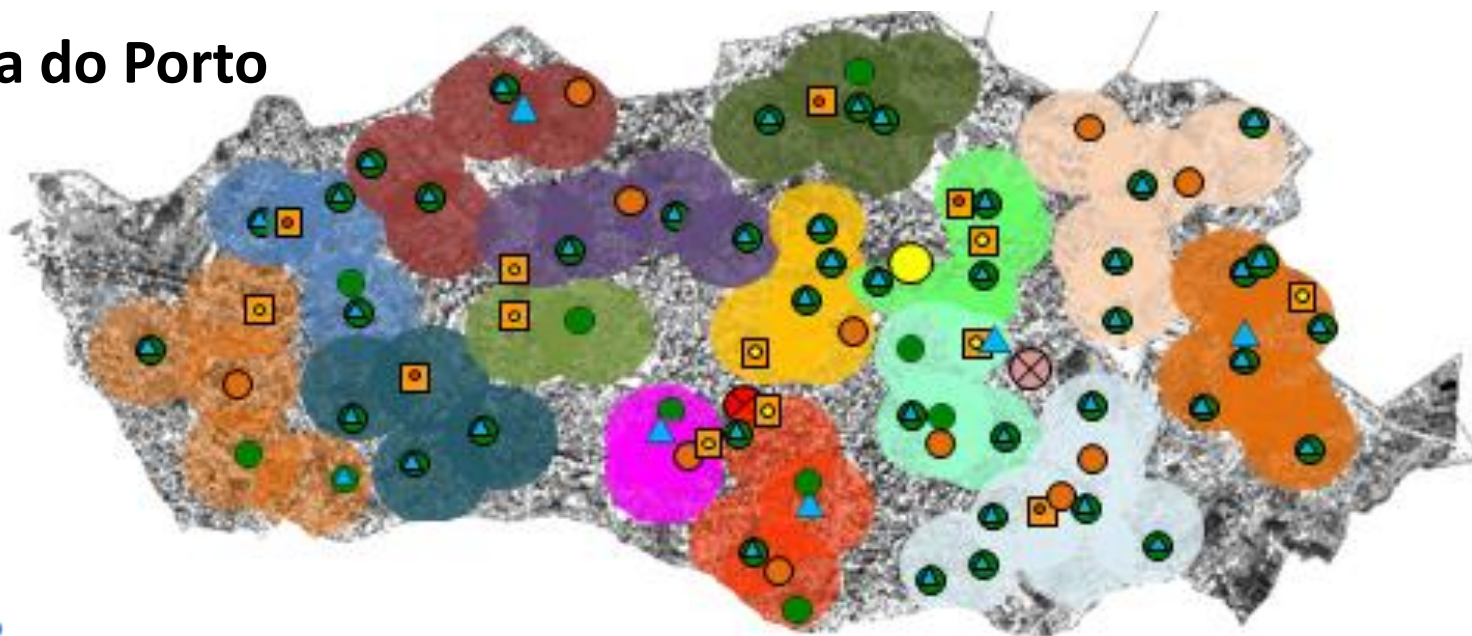
-  Garcia de Orta
-  Leonardo Coimbra
-  Manoel de Oliveira
-  Viso
-  Fontes Pereira de Melo
-  Clara de Resende
-  Infante D Henrique
-  Rodrigues de Freitas
-  Carolina Michaëlis
-  Pêro Vaz de Caminha
-  Eugénio de Andrade
-  António Nobre
-  Aurélia de Sousa
-  Alexandre Herculano
-  Cerco

Escolas não agrupadas:

-  ES Filipa de Vilhena
-  ES artística Soares dos Reis
-  Conservatório de Música do Porto

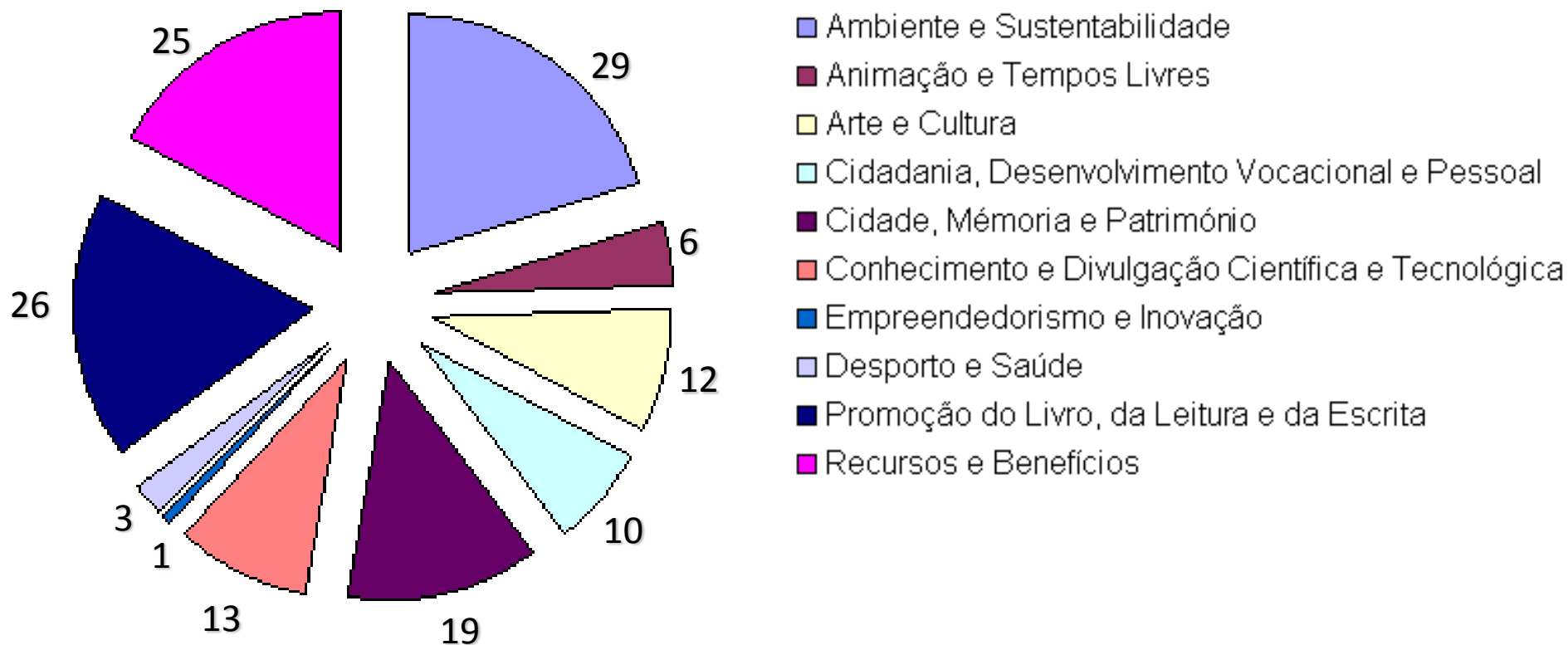
Legenda:

-  EB 2/3
-  EB1
-  EB1/JI
-  Jardim de Infância
-  Sede de
-  Agrupamento



Oferta educativa municipal

Iniciativas por vetores de intervenção





• Programas e Iniciativas

- AÇÃO SOCIAL ESCOLAR
- ATITUDES E SINAIS A APRENDER PARA VIVER
- CRESCER COM A MÚSICA
- CRESCER INTERATIVO
- DESCENTRALIZAÇÃO E AUTONOMIA DOS AGRUPAMENTOS
- DESCOBRE OUTRA CIDADE
- EDUCAÇÃO FINANCEIRA
- EDUCAÇÃO PARA OS VALORES
- LABORATÓRIO ABERTO
- O PORTO A LER
- PORTAL EXTRANET
- PORTO DE ATIVIDADES
- PORTO DE CRIANÇAS
- PORTO DE FUTURO
- PROGRAMA DAS 8 ÀS 8
- PROGRAMA MUNICIPAL DE EXPANSÃO E DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR
- TODOS SOMOS ESCOLA
- PORTO DE APOIO À FAMÍLIA

• Recursos e Benefícios

- PROGRAMA DE GENERALIZAÇÃO DE
- FORNECIMENTO DE REFEIÇÕES ESCOLARES
- (PGFRE)
- ALIMENTAÇÃO SAUDÁVEL (PGFRE)
- ALIMENTAÇÃO SAUDÁVEL – DIA MUNDIAL DA
- ALIMENTAÇÃO
- KIT DE NATAÇÃO
- PLANO DE VISITAS DE INTERESSE LÚDICO E
- PEDAGÓGICO
- VISITA AOS PAÇOS DO CONCELHO
- SEA LIFE
- CONCERTOS PROMENADE
- CIRCO DE NATAL
- CARTÃO-JOVEM MUNICIPAL (CJM)
- PROGRAMA ECO-ESCOLAS/BANDEIRA AZUL
- PREVENIR PARA PROTEGER



PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DO PORTO

UMA MELHOR EDUCAÇÃO PARA
MELHOR COLORIR O FUTURO.

1.0

Estratégia Municipal de Educação

Do



Metas

Fazer da formação, da promoção e do desenvolvimento de todos os habitantes um objetivo central da ação, dando especial enfoque às crianças e jovens.

Mobilizar parceiros e recursos para a implementação de respostas às questões e necessidades educativas da cidade.

Princípios

A Educação tem de estar orientada para fortalecer a cultura e os valores de uma cidadania democrática.

A Educação é um dos fatores básicos necessários para se promover e assegurar o progresso, a mobilidade, a integração e a coesão social.

A Educação é um instrumento básico, essencial de renovação, criação e mudança cultural.

Ao

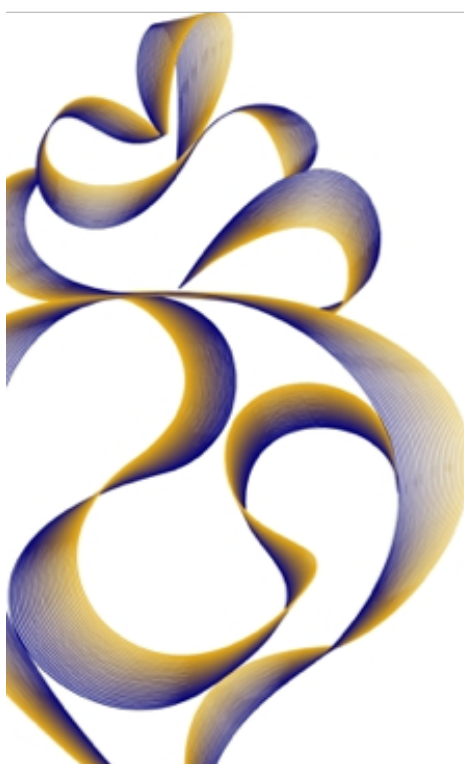
**PROJETO EDUCATIVO
MUNICIPAL
DO PORTO**

PROJETO EDUCATIVO MUNICIPAL DO PORTO



**PLANO MUNICIPAL
DE EDUCAÇÃO
DO PORTO**

UMA MELHOR EDUCAÇÃO PARA
MELHOR COLORIR O FUTURO.



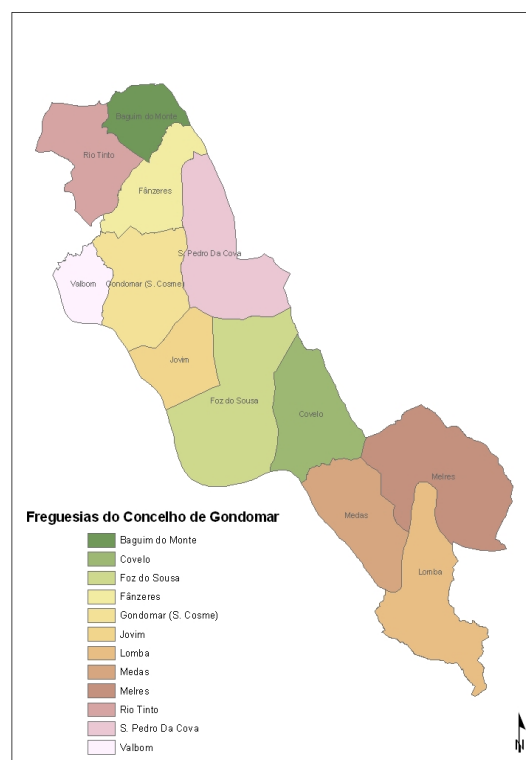
Projeto Educativo Municipal de Gondomar

Breve caracterização educativa do Município de Gondomar

Projeto Educativo Municipal de Gondomar

Gondomar é o quarto município da Área Metropolitana do Porto com maior número de população residente (168.027) e um dos mais populosos do país.

O concelho de Gondomar é constituído por 12 freguesias, nomeadamente, Baguim do Monte, Covelo, Fânzeres, Foz do Sousa, Gondomar (S. Cosme), Jovim, Lomba, Medas, Melres, Rio Tinto, São Pedro da Cova e Valbom.



Fonte: INE. IP - Censos 2011.

Caraterização Educativa de Gondomar

Nº de estabelecimentos de educação/formação (2012/2013)	
	Total (público + privado)
Jardins de Infância	71
Escolas do 1º CEB	56
Escolas Básica de 2º e 3º CEB	11
Escolas Secundárias com 3º Ciclo	7
Pólos de Formação	6
Escola Profissional	1
Ensino Superior	2
Universidade Sénior	1

Fontes: INE, IP – Anuário Estatístico da Região Norte, 2011 e Câmara Municipal de Gondomar – Divisão da Educação

Caraterização Educativa de Gondomar

Os estabelecimentos de ensino da rede pública, organizam-se em 11 Agrupamentos de Escolas e uma Escola Secundária com 3º Ciclo.

Quatro, dos 11 Agrupamentos de Escolas públicas, oferecem continuidade pedagógica desde o pré-escolar até ao 12º ano.

Distribuição dos Agrupamentos de Escolas no território

Caraterização Educativa de Gondomar

Em 2010/2011, o município de Gondomar tinha 25.241 alunos, segundo o último Anuário Estatístico da Região Norte - INE.

Fontes: INE, IP – Anuário Estatístico da Região Norte, 2011

Caraterização Educativa de Gondomar

No ano letivo 2012/2013, dos 5.565 alunos do 1º CEB da rede pública, 4.928 frequentam as Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC).

Percentagem de Alunos Inscritos nas AECs (2012/2013)

Fonte: Câmara Municipal de Gondomar – Divisão da Educação.

Caraterização do Município de Gondomar

Em 2012/2013, dos
7.927 alunos de
educação pré-
escolar e do 1º CEB
da rede pública,
6.030 usufruem de
refeições.

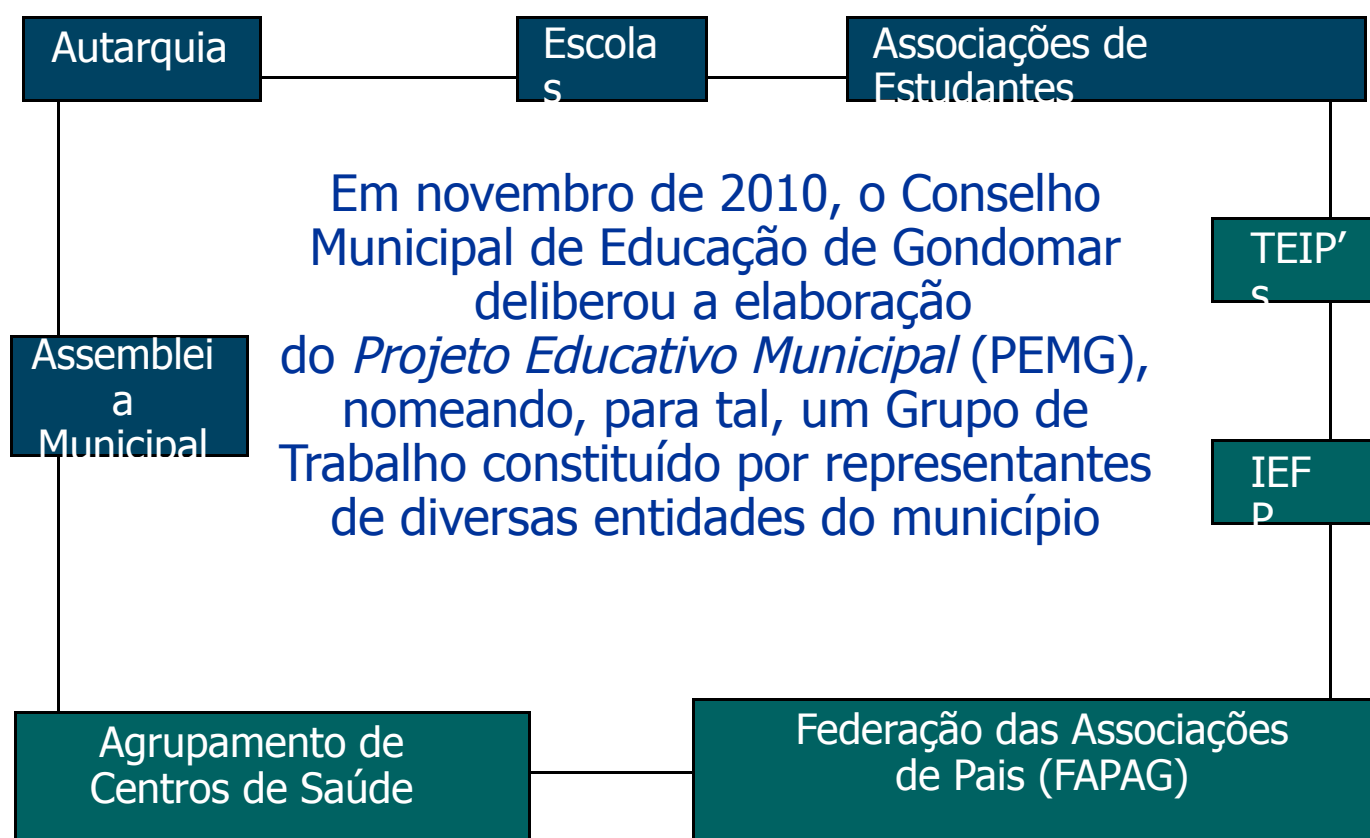
Escolas do 1º CEB e nos Jardins de
Públicos de Gondomar



Fonte: Câmara Municipal de Gondomar – Divisão da
Educação.

Elaboração do Projeto Educativo Municipal de Gondomar

Projeto Educativo Municipal de Gondomar



O PEMG pretende contribuir para:

Possibilitar a realização de ações concertadas;

Elaborar objetivos e estratégias comuns com o objetivo de criar respostas integradas e eficazes;

Um conhecimento mais abrangente da realidade educativa e formativa do concelho.

Constituir-se
como um
instrumento
de trabalho

O PEMG ambiciona

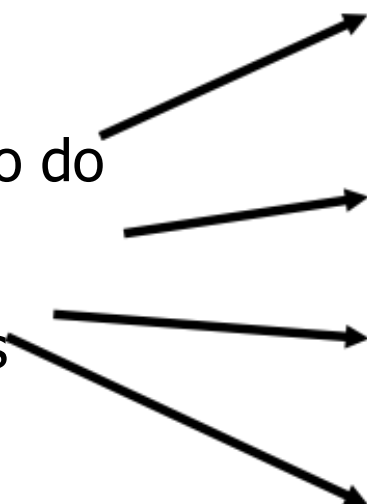
Delinear
estratégias
de ação



Traçar uma linha orientadora comum para todas as entidades locais que, direta ou indiretamente, intervêm no desenvolvimento educativo e formativo do município

Metodologias de construção do PEMG

A elaboração do
PEMG
contempla
quatro fases



1ª Fase – Recolha de Dados

Efetuuou-se
através

do levantamento
documental de
projetos das
instituições educativas
e formativas

de aplicação de
um inquérito
por
questionário

do levantamento
documental
estatístico

da realização
de entrevistas

Projeto Educativo Municipal de Gondomar



2ª Fase – Análise de



3ª Fase – Discussão Pública do PEMG

Seminário de
apresentação do
PEMG:

*"Projeto Educativo
Municipal –
Discussão Pública"*

(13 de janeiro de 2011)



3ª Fase – Discussão Pública do PEMG (cont.)

Publicação digital da versão provisória do PEMG no site da Câmara Municipal de Gondomar.

Recolha de contributos da comunidade.

4ª Fase – Finalização

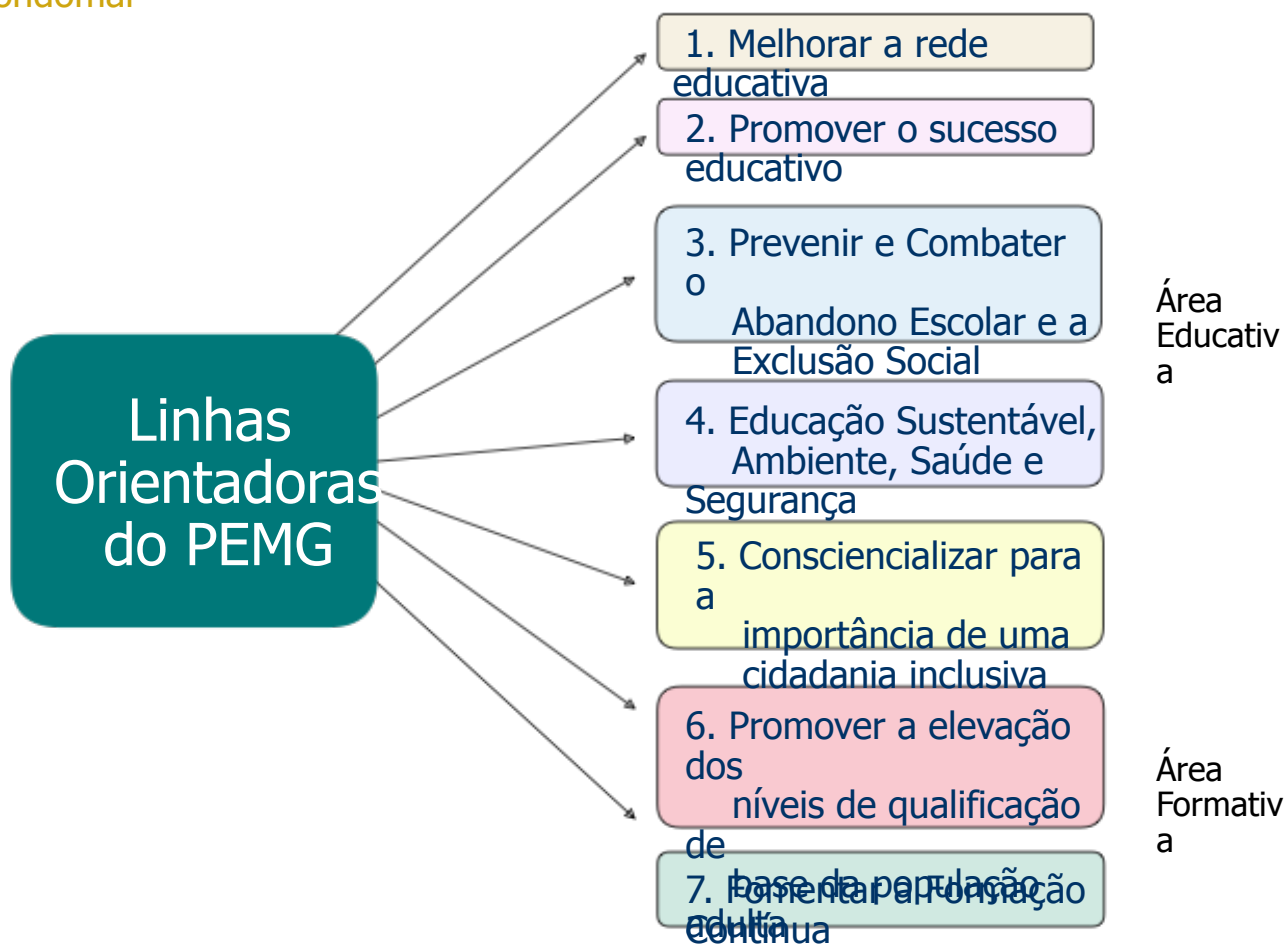
Incorporação dos contributos.

Reflexão e atualização do PEMG.

Redação final do documento e aprovação do PEMG.

Linhas Orientadoras do PEMG

Foram definidas 7 grandes linhas orientadoras do PEMG, organizadas de acordo com o seu sentido estratégico de ação: educativo ou formativo.



Linhas Orientadoras do PEMG

Estas grandes linhas orientadoras ramificam-se em:
objetivos gerais;
objetivos específicos;
estratégias.

Dispositivos de concretização do PEMG

Carta de compromisso com os parceiros do
PEMG

Criação do Núcleo Executivo do PEMG

Construção do Observatório

Plano Intervenção Anual do PEMG



Obrigado pela vossa
atenção!

Seminário Internacional

PROJETOS EDUCATIVOS MUNICIPAIS

- DINÂMICAS DE CONSTRUÇÃO, IMPLEMENTAÇÃO E MONITORIZAÇÃO


23 E 24 DE JANEIRO DE 2013



Painel: Projetos Educativos Municipais – Experiências e boas práticas

CARATERIZAÇÃO DO PARQUE ESCOLAR

NÚMERO DE ESCOLAS – 2005

 FREGUESIAS	PE	1º	PE/1º	PE/1º/2º/3º	2º/3º	2º/3º/S	3º/S	TOTAL
▪ Custóias	2	2			1		1	6
▪ Guifões		1	3		1			5
▪ Lavra		3	2		1			6
▪ L. Balio	1	3	1		1			6
▪ L. Palmeira	3	2	2		1		1	9
▪ Matosinhos	1	2	4		2		2	11
▪ Perafita	1	1	1		1			4
▪ Santa C. Bispo	1	1	2					4
▪ S. M. Infesta	1	4	1		1		1	8
▪ S. Hora		2	3	1	1		1	8
CONCELHO	10	21	19	1	10		6	67


CARATERIZAÇÃO DO PARQUE ESCOLAR

1.º Ciclo – N.º ALUNOS/N.º TURMAS/HORÁRIO NORMAL OU DUPLO – 2005

ANO LECTIVO	NÚMERO DE ESCOLAS	NÚMERO DE TURMAS	NÚMERO DE ALUNOS	REGIME HORÁRIO	
				Normal	Duplo
▪ 2005/2006	41	297	6204	134	163

CARATERIZAÇÃO DO PARQUE ESCOLAR

NÚMERO DE ESCOLAS – 2012

 FREGUESIAS	PE	1º	PE/1º	PE/1º/2º/3º	2º/3º	2º/3º/S	3º/S	TOTAL
▪ Custóias			3		1	1		5
▪ Guifões			2	1				3
▪ Lavra			3		1			4
▪ L. Balio			2	1				3
▪ L. Palmeira		1	4	1			1	6
▪ Matosinhos		1	5	1	1		2	10
▪ Perafita			2		1			3
▪ Santa C. Bispo			2					2
▪ S. M. Infesta			4		1		1	6
▪ S. Hora			2	1	1		1	5
CONCELHO		2	29	5	6	1	5	48
DIF: 2005/2012	-10	-19	+10	+4	-4	+1	-1	-19

CARATERIZAÇÃO DO PARQUE ESCOLAR

1.º Ciclo – N.º ALUNOS/N.º TURMAS/HORÁRIO NORMAL OU DUPLO – 2005/2012

ANO LECTIVO	NÚMERO DE ESCOLAS	NÚMERO DE TURMAS	NÚMERO DE ALUNOS	REGIME HORÁRIO	
				Normal	Duplo
▪ 2005/2006	41	297	6204	134	163
▪ 2006/2007	41	294	6395	168	126
▪ 2007/2008	41	297	6290	228	69
▪ 2008/2009	39	293	6217	236	57
▪ 2009/2010	39	285	6082	229	56
▪ 2010/2011	38	278	5945	229	49
▪ 2011/2012	38	269	5834	263	6
▪ 2012/2013	36	253	5631	253	0
VARIAÇÃO	-5	-44	-573	+119	-163

CARATERIZAÇÃO DO PARQUE ESCOLAR

AGRUPAMENTOS DE ESCOLAS – 2005

<input type="checkbox"/> DESIGNAÇÃO	PE	1º	2º	3º	S
▪ AE S. M. Infesta	X	X	X	X	
▪ AE Leça do Balio	X	X	X	X	
▪ AE Santiago – Custóias	X	X	X	X	
▪ AE Senhora da Hora	X	X	X	X	
▪ AE Irmãos Passos – Guifões	X	X	X	X	
▪ AE Matosinhos	X	X	X	X	
▪ AE Óscar Lopes – Matosinhos	X	X	X	X	
▪ AE L. Palmeira/Santa Cruz Bispo	X	X	X	X	
▪ AE Perafita	X	X	X	X	
▪ AE Lavra	X	X	X	X	
TOTAL – 10 Agrupamentos					

CARATERIZAÇÃO DO PARQUE ESCOLAR

ESCOLAS NÃO AGRUPADAS – 2005

<input type="checkbox"/> DESIGNAÇÃO	PE	1º	2º	3º	S
▪ EBI Barranha – S. Hora	X	X	X	X	
▪ ES Abel Salazar – S. M. Infesta				X	X
▪ ES Padrão da Légua – Custóias				X	X
▪ ES Senhora da Hora				X	X
▪ ES João Gonçalves Zarco – Matosinhos				X	X
▪ ES Augusto Gomes – Matosinhos				X	X
▪ ES Boa Nova – Leça da Palmeira				X	X
TOTAL – 7 Escolas não agrupadas					

CARATERIZAÇÃO DO PARQUE ESCOLAR

AGRUPAMENTOS DE ESCOLAS – 2011

<input type="checkbox"/> DESIGNAÇÃO	PE	1º	2º	3º	S
▪ AE S. M. Infesta	X	X	X	X	
▪ AE Leça do Balio	X	X	X	X	
▪ AE Santiago – Custóias	X	X	X	X	
▪ AE Senhora da Hora	X	X	X	X	
▪ AE Senhora da Hora n.º2	X	X	X	X	X
▪ AE Irmãos Passos – Guifões	X	X	X	X	
▪ AE Matosinhos	X	X	X	X	
▪ AE Óscar Lopes – Matosinhos	X	X	X	X	
▪ AE L. Palmeira/Santa Cruz Bispo	X	X	X	X	
▪ AE Perafita	X	X	X	X	
▪ AE Lavra	X	X	X	X	
TOTAL – 11 Agrupamentos					

CARATERIZAÇÃO DO PARQUE ESCOLAR

ESCOLAS NÃO AGRUPADAS – 2011

☐ DESIGNAÇÃO	PE	1º	2º	3º	S
▪ ES Abel Salazar – S. M. Infesta				X	X
▪ ES Padrão da Légua – Custóias				X	X
▪ ES João Gonçalves Zarco – Matosinhos				X	X
▪ ES Augusto Gomes – Matosinhos				X	X
▪ ES Boa Nova – Leça da Palmeira				X	X
TOTAL – 5 Escolas não agrupadas					

CARATERIZAÇÃO DO PARQUE ESCOLAR

AGRUPAMENTOS DE ESCOLAS – 2012

<input type="checkbox"/> DESIGNAÇÃO	PE	1º	2º	3º	S
▪ AE Abel Salazar – S. M. Infesta	X	X	X	X	X
▪ AE Padrão da Légua – Custóias	X	X	X	X	X
▪ AE Irmãos Passos – Guifões	X	X	X	X	
▪ AE Senhora da Hora	X	X	X	X	X
▪ AE Matosinhos	X	X	X	X	
▪ AE Óscar Lopes – Matosinhos	X	X	X	X	
▪ AE L. Palmeira/Santa Cruz Bispo	X	X	X	X	
▪ AE Perafita	X	X	X	X	
▪ AE Lavra	X	X	X	X	
TOTAL – 9 Agrupamentos					

CARATERIZAÇÃO DO PARQUE ESCOLAR

ESCOLAS NÃO AGRUPADAS – 2012

☐ DESIGNAÇÃO	PE	1º	2º	3º	S
▪ ES João Gonçalves Zarco – Matosinhos				X	X
▪ ES Augusto Gomes – Matosinhos				X	X
▪ ES Boa Nova – Leça da Palmeira				X	X
TOTAL – 3 Escolas não agrupadas					

CARATERIZAÇÃO DO PARQUE ESCOLAR

ESCOLAS PROFISSIONAIS – 2012

<input type="checkbox"/> DESIGNAÇÃO	CEF	CP
▪ EP ALTERNÂNCIA	X	X
▪ EP EPROMAT	X	X
▪ EP RUIZ COSTA	X	X
▪ EP FOR MAR		X

CEF

CP

▪ EP ALTERNÂNCIA

X

X

▪ EP EPROMAT

X

X

▪ EP RUIZ COSTA

X

X

▪ EP FOR MAR

X

TOTAL – 4 Escolas Profissionais

PROJETO EDUCATIVO MUNICIPAL DE MATOSINHOS

Com este quadro, Matosinhos assumiu a intervenção educativa como prioridade política nos últimos 2 mandatos autárquicos.

Assim, nestes últimos 8 anos, apostou na promoção do sucesso educativo, materializando-o:

- **na requalificação do parque escolar;**
- **no apoio às atividades educativas**
- **no apoio ao movimento associativo de pais**
- **na gestão das novas competências atribuídas à autarquia na área da educação**
- **no reforço e na formação dos seus agentes educativos**
- **na dinamização de espaços e tempos culturais**
- **na implementação de projetos pedagógicos de promoção do sucesso escolar**

PROJETO EDUCATIVO MUNICIPAL DE MATOSINHOS

A elaboração do Projeto Educativo Municipal constituiu-se para o município como um desafio que se consubstancia na necessidade de construir uma política educativa e formativa coesa, articulada e que responda às necessidades da comunidade educativa, de modo a potenciar a ação educativa e formativa da autarquia.

Em Setembro de 2010 foi construído um documento agregador de todos os projetos, ações, atividades e iniciativas com intencionalidade educativa/formativa, organizadas pelos estabelecimentos de educação e de formação, bem como pelos diferentes serviços municipais, com o objetivo de construir uma plataforma que permitisse uma divulgação e uma participação mais alargada dos interessados em todos os projetos, ações, atividades e iniciativas.

PROJETO EDUCATIVO MUNICIPAL DE MATOSINHOS

No início de 2011 o Conselho Municipal da Educação deu um passo determinante no sentido da construção do Projeto Educativo Municipal, convidando todas as organizações e estruturas que desenvolvem ação/atividade educativa/formativa a apresentar-lhe os seus projetos educativos, em reuniões do conselho, descentralizadas e alargadas:

- **Agrupamentos de escolas e escolas secundárias não agrupadas;**
- **Escolas profissionais e artísticas;**
- **IPSS e estabelecimentos de ensino particular;**
- **Instituições do Ensino Superior público e privado;**
- **Centro de Formação e Centros de Novas Oportunidades;**
- **Estruturas concelhias do Movimento Associativo de Pais, da Segurança Social e do Emprego;**
- **Forças de Segurança.**

PROJETO EDUCATIVO MUNICIPAL DE MATOSINHOS

Através destas reuniões pretendeu-se alcançar uma visão estratégica conjunta, para a definição de uma política local de educação, coordenando todos os recursos, agentes económicos e culturais.

Foi com este ponto de partida que nos integramos no projeto da Área Metropolitana do Porto. Através da consultadoria com a Universidade Católica tem sido possível levar a cabo um conjunto de ações cujo objetivo será a apresentação de um documento agregador da política educativa e formativa de Matosinhos.

Trata-se de uma nova abordagem sobre o que já tem vindo a ser concretizado no concelho, através da utilização de uma metodologia de investigação-ação que facilita a partilha de ideias, técnicas e boas práticas entre todos os intervenientes na educação/formação.

PROJETO EDUCATIVO MUNICIPAL DE MATOSINHOS

Os projetos educativos têm sido alvo de uma análise de conteúdo que obedece a cinco dimensões conceituais:

- **Dimensão curricular**, relacionada com o sucesso escolar e comportamental;
- **Dimensão organizacional**, associada à relação entre departamentos, escolas e concordância entre a avaliação interna e externa;
- **Dimensão institucional**, que abarca a relação com a comunidade educativa, pais e encarregados de educação;
- **Dimensão física**, que consiste na análise dos equipamentos, edifícios, recursos disponíveis e relação com o meio ecológico;
- **Dimensão holística**, que engloba a avaliação de necessidades e a definição de linhas orientadoras e metas a atingir.

Estas dimensões permitirão agregar as potencialidades, fragilidades e oportunidades de mudança de cada projeto educativo, que se refletirão no Projeto Educativo Municipal.

PROJETO EDUCATIVO MUNICIPAL DE MATOSINHOS

Pretende-se, ainda, devolver a análise efetuada às instituições e complementar esta avaliação com um ciclo de conferências relacionadas com necessidades já identificadas, designadamente:

- **Dimensão curricular:** e depois dos 18 anos? Qual o futuro dos alunos com necessidades educativas especiais?
- **Dimensão organizacional:** os mega agrupamentos e a articulação e passagem de informação entre ciclos;
- **Dimensão institucional:** o tecido empresarial e as saídas profissionais para os jovens;
- **Dimensão física:** que edifícios e equipamentos para a Escola do século XXI?
- **Dimensão holística:** avaliação do sucesso escolar: metodologias qualitativas ou quantitativas?

PROJETO EDUCATIVO MUNICIPAL DE MATOSINHOS

Para além destas estratégias, a análise do sucesso educativo irá ainda recorrer a diversas fontes:

- **GEPE - Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação do Ministério da Educação**
- **MISI – gabinete coordenador do sistema de informação do Ministério da Educação**
- **IEFP – Instituto de Emprego e Formação Profissional**
- **INE – Instituto Nacional de Estatística**
- **CPCJ – Comissão de Proteção de Crianças e Jovens**
- **Articulação com todos os departamentos da Câmara Municipal de Matosinhos (ambiente, ação social, juventude, cultura, proteção civil, gabinete de estudos estratégicos, ...)**

PROJETO EDUCATIVO MUNICIPAL DE MATOSINHOS

Através desta metodologia de ação pretendemos traçar o diagnóstico educativo da realidade matosinhense que nos permita definir um plano de ação, em que a autarquia se constitui como um elemento agregador de toda a ação educativa e formativa e em que a envolvimento e vontade de todos facilitará a co-construção de um caminho com uma visão futura e assente em resultados positivos.

Como é possível constatar, o sucesso educativo foi e continuará a ser uma das prioridades de Matosinhos, que tem procurado criar e desenvolver projetos que, desde cedo, promovam competências básicas e sinalizem crianças em risco de apresentarem um percurso escolar de insucesso. Através de uma ação precoce, sistémica e efetuada no terreno, tem sido possível melhorar o desempenho escolar dos alunos e, mesmo, esbater diferenças sociais entre eles.

REQUALIFICAÇÃO DO PARQUE ESCOLAR

PROJETOS DA RESPONSABILIDADE DA CÂMARA MUNICIPAL

ENSINO BÁSICO

INVESTIMENTO

SALAS

CALENDÁRIO

CONSTRUÍDO – 2005/2009

▪ EB Viscondessa – S. C. Bispo	1.300.000,00€	16	Set. 2005
▪ JI Farrapas – Perafita	120.000,00€	2	Set. 2006
▪ JI Monte da Mina – L. Balio	160.000,00€	2	Set. 2006
▪ EB Cabanelas – Lavra	747.000,00€	6	Set. 2007
▪ EB Padre M. Castro – S. M. Infesta	1.178.000,00€	9	Set. 2007
▪ EB Santiago – Custóias	670.000,00€	12	Set. 2007
▪ JI Elvira Valente – Custóias	650.000,00€	3	Set. 2008
▪ Escola Música Óscar Silva – Matosinhos	850.000,00€	10	Set. 2008
▪ Escola 2.ª Oportunidade – S. M. Infesta	300.000,00€	4	Set. 2008
▪ EB 4 Caminhos – S. Hora	775.000,00€	8	Set. 2008
▪ EB Corpo Santo – L. Palmeira	545.000,00€	4	Set. 2008
	7.295.000,00€	76	11 edifícios

REQUALIFICAÇÃO DO PARQUE ESCOLAR

PROJETOS DA RESPONSABILIDADE DA CÂMARA MUNICIPAL

ENSINO BÁSICO

INVESTIMENTO

SALAS

CALENDÁRIO

CONSTRUÍDO – 2009/2011

▪ EB Araújo – L. Balio	2.325.000,00€	12	Set. 2010
▪ EB Quinta do Vieira – Custóias	2.496.000,00€	12	Set. 2010
▪ EB Perafita	770.000,00€	4	Mar. 2011
▪ EB Matosinhos	8.500.000,00€	68	Set. 2011
▪ EB Leça da Palmeira	8.100.000,00€	71	Set. 2011
▪ EB Ribeiras – Perafita	1.831.000,00€	17	Jun. 2011
▪ EB Padrão da Légua – L. Balio	2.764.000,00€	13	Set. 2011
▪ JI Angeiras – Lavra	417.000,00€	2	Set. 2011
▪ Creche de S. M. Infesta	229.000,00€	3	Set. 2011
▪ EB Quinta de S. Gens – S. Hora	4.496.000,00€	24	Dez. 2011
	31.928.000,00€	224	10 edifícios

INVESTIMENTO REALIZADO – 2005/11

39.223.000,00€

300

21 edifícios

6.648 Alunos

REQUALIFICAÇÃO DO PARQUE ESCOLAR

PROJETOS DA RESPONSABILIDADE DA CÂMARA MUNICIPAL

ENSINO BÁSICO

INVESTIMENTO

SALAS

CALENDÁRIO

CONSTRUÍDO – 2012

▪ Creche de L. Palmeira	522.000,00€	3	Set. 2012
▪ EB Praia – L. Palmeira	2.495.000,00€	13	Out. 2012
▪ EB Santiago – Custóias	571.000,00€	2	Out. 2012
▪ EB Lomba – Guifões	1.516.000,00€	12	Dez. 2012
▪ Creche Santiago – Custóias	696.000,00€	3	Dez. 2012

INVESTIMENTO CONCLUÍDO EM 2012

5.800.000,00€

33

5 edifícios

840 Alunos

CONSTRUÍDO – 2005/2012

26 edifícios

333

45.023.000,00€

7.488 Alunos

REQUALIFICAÇÃO DO PARQUE ESCOLAR

PROJETOS DA RESPONSABILIDADE DA CÂMARA MUNICIPAL

ENSINO BÁSICO

INVESTIMENTO

SALAS

CALENDÁRIO

EM PROJETO/CANDIDATURA – QREN

▪ EB Igreja Velha – S. M. Infesta	1.825.000,00€	12	Jun. 2013
▪ EB Estádio do Mar – Matosinhos	3.325.000,00€	13	Jun. 2013
▪ EB Passos Manuel – Guifões	2.153.000,00€	14	Jun. 2013
▪ EB M. ^a Manuela Sá – S. M. Infesta	2.423.000,00€	26	Jun. 2013
▪ EB L. Balio	1.528.000,00€	21	Jun. 2013
▪ EB Santiago – Custóias	1.481.000,00€	30	Jun. 2013
▪ EB Barranha – S. Hora	2.758.000,00€	26	Jun. 2013
▪ EB Passos José – Guifões	1.763.000,00€	26	Jun. 2013
▪ EB Óscar Lopes – Matosinhos	765.000,00€	21	Jun. 2013
▪ EB Perafita	1.494.000,00€	26	Jun. 2013
▪ EB José Domingues dos Santos – Lavra	1.662.000,00€	25	Jun. 2013

INVESTIMENTO A REALIZAR

21.177.000,00€

240

11 edifícios

5.760 Alunos

REQUALIFICAÇÃO DO PARQUE ESCOLAR

PROJETOS DA RESPONSABILIDADE DA PARQUE ESCOLAR

ENSINO BÁSICO E SECUNDÁRIO

INVESTIMENTO

SALAS

CALENDÁRIO

CONSTRUÍDO – 2005/2009

- ES João Gonçalves Zarco – Matosinhos

10.000.000,00€

Set. 2010

EM CONSTRUÇÃO

- ES Augusto Gomes – Matosinhos

12.000.000,00€

Set. 2012

- ES Padrão da Légua – Custóias

16.000.000,00€

Set. 2012

SUSPENSA PELO GOVERNO

- ES Boa Nova – L. Palmeira

12.600.000,00€

Set. 2012

EM PROJETO

- ES J. G. Zarco – Matosinhos (Pavilhão)

1.500.000,00€

Set. 2012

INVESTIMENTO DA PARQUE ESCOLAR

52.100.000,00€

5 edifícios

REQUALIFICAÇÃO DO PARQUE ESCOLAR

INVESTIMENTO – CÂMARA MUNICIPAL E PARQUE ESCOLAR

INVESTIMENTO
SALAS

▪ DA INICIATIVA DA CÂMARA

CONSTRUÍDO
26 edifícios
45.023.000,00€
333
EM PROJETO
11 edifícios
21.177.000,00€
240
SÍNTESE – CMM
37 edifícios
66.200.000,00€
573
13.248 Alunos

▪ DA INICIATIVA DA PARQUE ESCOLAR

CONSTRUÍDO
1 edifício
10.000.000,00€
EM CONSTRUÇÃO
2 edifícios
28.000.000,00€
SUSPENSO
1 edifício
12.600.000,00€
EM PROJETO
1 edifício
1.500.000,00€
SÍNTESE – PARQUE ESCOLAR
5 edifícios
52.100.000,00€
INVESTIMENTO TOTAL
42 edifícios
118.300.000,00€



PROJETO EDUCATIVO MUNICIPAL DE S. JOÃO DA MADEIRA

**Dilma Nantes
Vereadora**

Porto, 2013-01-24



Projeto Educativo Municipal de S. João da Madeira

O Projeto Educativo Municipal de S. João da Madeira constitui-se como um dos instrumentos que contribuem para alcançar o desígnio que temos para o concelho.

E é nosso desígnio que S. João da Madeira, de cidade industrial, se transforme em cidade competitiva e solidária.



S. João da Madeira 2020: Visão estratégica

Em 2020, S. João da Madeira terá uma economia competitiva e diversificada na qual aos setores tradicionais de atividade – cujas empresas se mantêm competitivas graças à ocupação de nichos de mercado baseados na qualidade, flexibilidade e rapidez de resposta – se juntaram setores baseados no conhecimento, inovação e tecnologia num processo que beneficia das excelentes ligações da cidade à rede de transportes, telecomunicações e internet.



Documentos estratégicos do Município

1. Plano de Desenvolvimento Local
2. Plano Estratégico para a inovação e competitividade
3. Plano Diretor Municipal
4. Carta Social
5. Carta Educativa



Documentos estratégicos do Município

A Carta Educativa definiu como um dos eixos prioritários o desenvolvimento e a implementação do Projeto Educativo Municipal pela necessidade de:

- Desenvolver programas integrados de intervenção;
- Delinear estratégias de atuação e traçar uma linha orientadora comum para todas as entidades locais que direta ou indiretamente intervêm no desenvolvimento educativo/formativo do concelho.



Projeto Educativo Municipal

O Projeto Educativo Municipal, nascido em 2005/2006, permitiu:

- Reunir, num único documento, o diagnóstico educativo do concelho;
- Congregar, em planos de atividades anuais, os programas e atividades a propor à comunidade, de iniciativa de diversos setores da Câmara, de escolas e de outras instituições;
- Facilitar, à comunidade, um conjunto de recursos que respondem às suas necessidades e desafios.



Objetivos Gerais do Projeto Educativo Municipal

- Promover a articulação e cooperação Escola/Escola, Escola/Família e Escola/Comunidade;
- Prevenir a saída antecipada e a saída precoce da Escola;
- Estimular atitudes de tolerância, cooperação e diálogo para a construção de uma atitude solidária e democrática;
- Compreender a cidadania como participação social;



Objetivos Gerais do Projeto Educativo Municipal

- Promover o relacionamento intergeracional, através da partilha de saberes, valores e experiências socioculturais;
- Tornar as crianças/jovens sujeitos ativos da sua história, desenvolvendo competências empreendedoras e espírito científico;
- Facilitar a interdisciplinaridade do conhecimento;
- Estimular hábitos de vida saudável;
- Promover a apropriação dos espaços públicos - parques e jardins, Museu, Bibliotecas...



Projeto Educativo Municipal

Faz parte do Projeto Educativo Municipal um **blogue** que, para além de envolver a comunidade, incentivando a cidadania ativa, permite disseminar e acompanhar os programas e práticas letivas e não-letivas.

O blogue é interativo, estando já a entrar nos hábitos da comunidade educativa, o que se conclui pelo número de visitantes.



Segue-se um vídeo demonstrativo de alguns programas em curso no âmbito do Projeto Educativo Municipal e que materializam o cumprimento dos objetivos que queremos alcançar...

Projeto Educativo do Concelho de Sesimbra

Projetos Educativos Municipais
Dinâmicas de construção, implementação e monitorização

23 e 24 de Janeiro de 2013 - Porto

Instrumentos de planeamento organizacional concelhios



- Interesse e utilidade pública do Projeto Educativo Concelhio
- *Atitude positiva para superar as dificuldades e enfrentar possíveis constrangimentos (rutura com formas mais tradicionais de intervenção)*

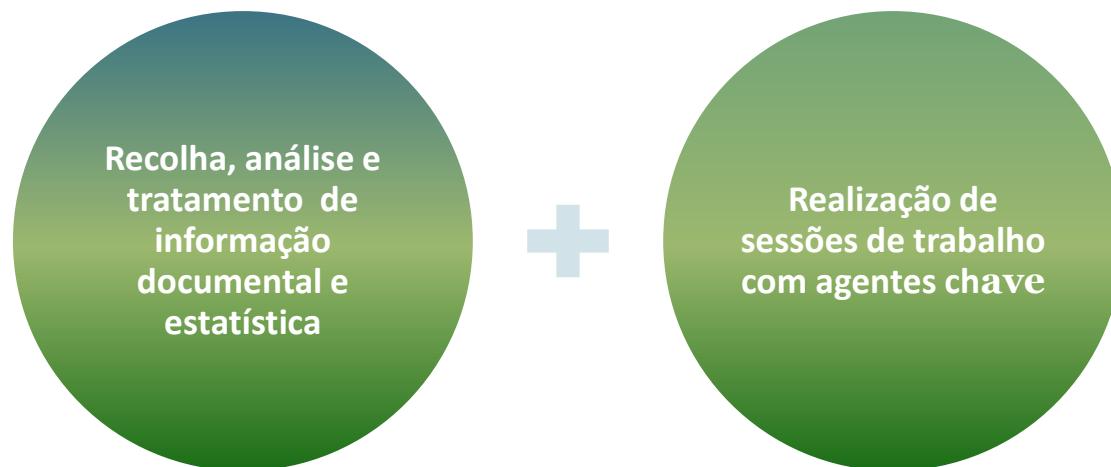
Projeto Educativo Concelhio – Instrumento de planeamento organizacional

- ☞ Intervenção educativa e formativa na perspectiva do desenvolvimento da comunidade
- ☞ Planeamento elaborado a partir das necessidades locais em que as diversas entidades que a escola encontra no terreno (saúde, ação social, formação profissional, segurança...) e toda a comunidade devem articular
- ☞ Funcionamento de uma rede local de serviços – Conselho Municipal de Educação
- ☞ Programa de intervenção integrada e multisetorial / Trabalho em parceria
(evitar a duplicação de estudos de diagnóstico sobre a mesma realidade e a sobreposição de iniciativas com o mesmo fim)
- ☞ Optimizar recursos e realizar atividades conjuntas numa direção comum, assegurando uma melhor cobertura de serviços e equipamentos ao nível local
- ☞ Promover a participação directa da população que serve e que beneficia das decisões relativas à educação/formação

Possui várias etapas interligadas para chegar aos grandes eixos de intervenção

Etapas da construção do Projeto

I – Diagnóstico



⇒ Agrupamentos de Escola

⇒ Centro de Formação Profissional

⇒ CPCJ

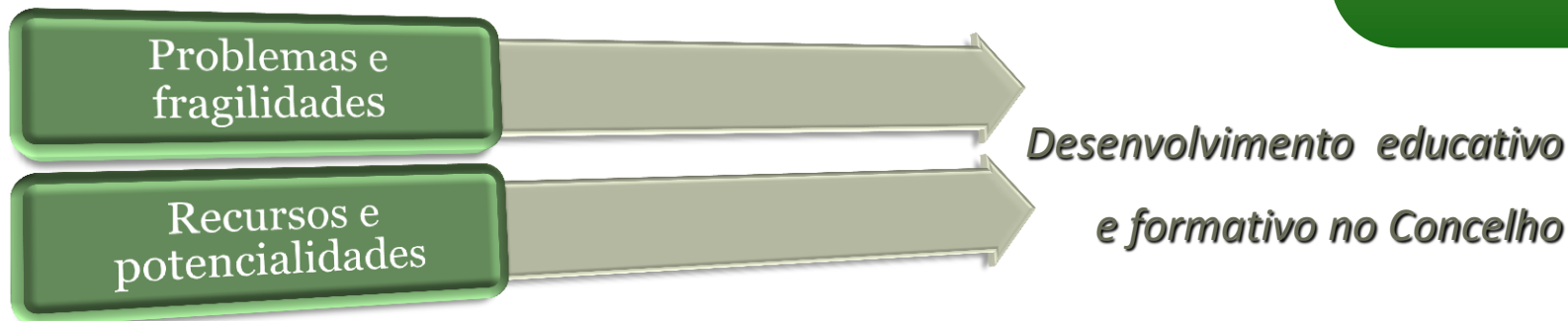
⇒ Segurança Social

⇒ Centro de Saúde

⇒ Técnicos da CMS
(Educação, Ação Social,
Cultura, Juventude e
Desporto, Proteção Civil...)

⇒ GNR – Escola Segura

Lógica da análise SWOT



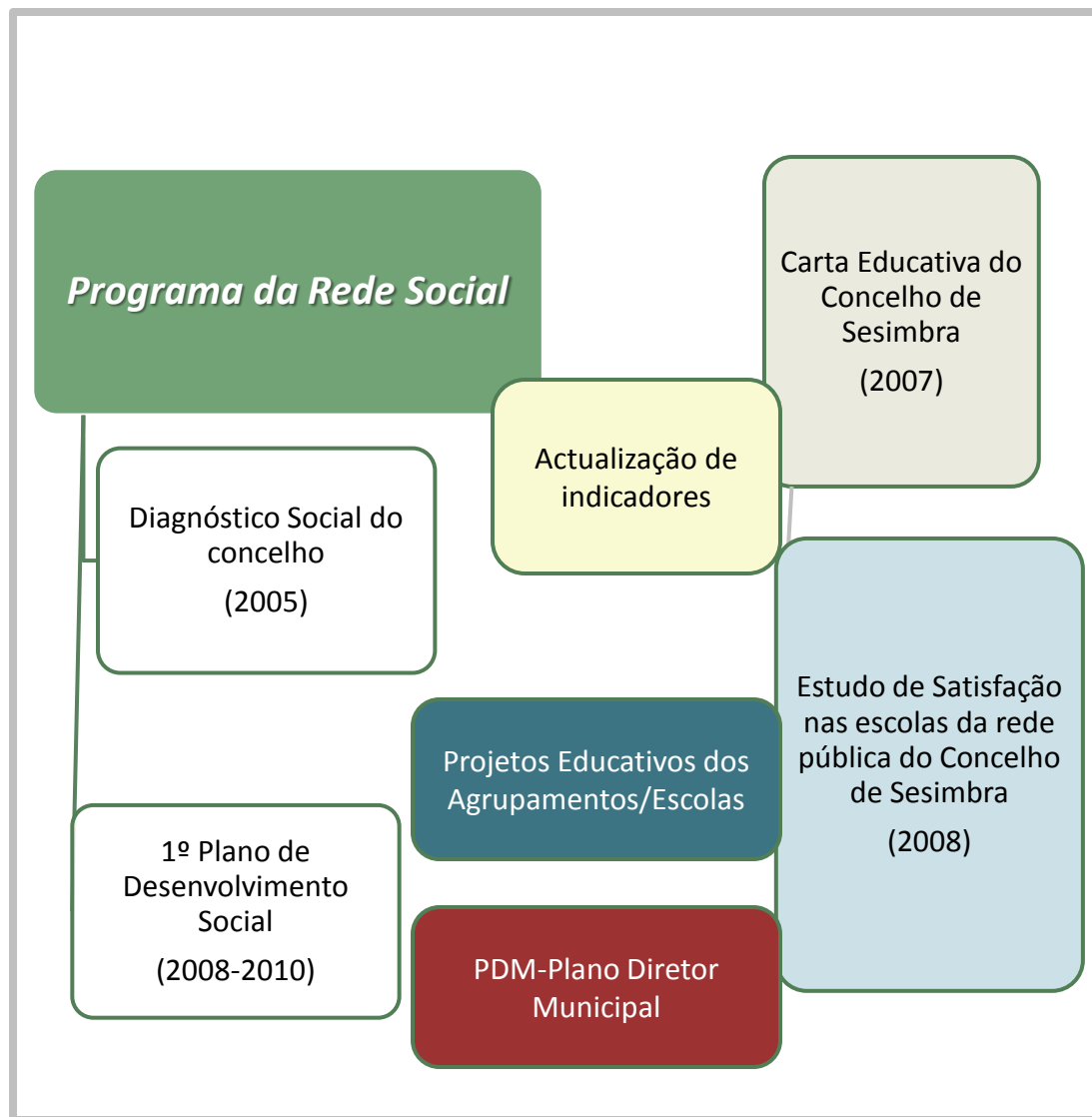
I – Diagnóstico

Caraterização da situação

Objetivo - Prevenir e combater o abandono escolar e a exclusão social

Problemas e fragilidades	Recursos e Potencialidades
<ul style="list-style-type: none"> - Baixo nível sociocultural dos alunos; desvalorização da cultura escolar por parte de alguns jovens e suas famílias; - Necessidade de reforçar a intervenção primária na detecção precoce das situações de absentismo, abandono, comportamentos desviantes; - Falta de recursos técnicos para viabilizar um acompanhamento regular dos alunos com percursos escolares problemáticos; - Necessidade de reforçar e diversificar a oferta formativa de carácter profissional direccionada aos jovens, principalmente, para os que possuem baixos níveis de qualificação. 	<ul style="list-style-type: none"> - Motivação de docentes, técnicos e pessoal auxiliar para apoiar crianças e jovens com situações familiares complicadas; - Trabalho desenvolvido pela Cercizimbra, CPCJ, Segurança Social, autarquia e outros parceiros, no apoio às famílias sinalizadas; - Apoio ao transporte de alunos com NEE; alunos que frequentam cursos profissionais e cursos de educação e formação; alunos que residem em locais onde o percurso para a escola é de risco; em situações de carência socioeconómica grave.

Na elaboração do diagnóstico...



- Programa de Expansão e Desenvolvimento da rede da Educação Pré-Escolar
- Programa de Requalificação das Escolas Básicas e Secundárias
- Programa Escolhas
- Iniciativa Novas Oportunidades
- Plano Nacional de Saúde

II – Definição das Linhas Orientadoras

✧ *Eixos de Intervenção/Finalidades*

✧ *Objetivos*
(Gerais e específicos)

✧ *Estratégias*
(formas de atuação concreta)



2. Prevenir e Combater o Abandono Escolar e a Exclusão Social

<i>Objectivo Geral</i>	<i>Objectivo Especifico</i>	<i>Estratégias</i>
2.1. Reduzir as taxas de absentismo e de abandono escolar	2.1.1. Fazer o despiste precoce dos alunos com insucesso escolar e a caracterização dos alunos que abandonaram o sistema escolar sem ter concluído o 9.º ano ou estão em vias de o fazer	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Levantamento dos pontos críticos da reprovação e identificação das causas que lhes estão na base; ▶ Caracterizando os alunos que abandonaram o sistema escolar sem concluir o ensino básico e identificando os potencialmente candidatos a essa situação; ▶ Desenvolvendo o Projeto “Abandono Zero” (alunos do 2.º e 3.º Ciclo); dinamizando a Rede de Mediadores de Capacitação para o Sucesso Escolar (alunos do 3.º Ciclo); ▶ Monitorizando diversos indicadores: Taxa de Abandono Escolar, Taxa de Saída Antecipada, Taxa de Saída Precoce, Taxa de Retenção, etc.

III – Plano de Ação

Plano operacional, detalhado e com um horizonte temporal de um ano.
Projetos e atividades a desenvolver em parceria /exemplo de “Boas Práticas”
 Numa lógica de intervenção territorializada, participada e integrada

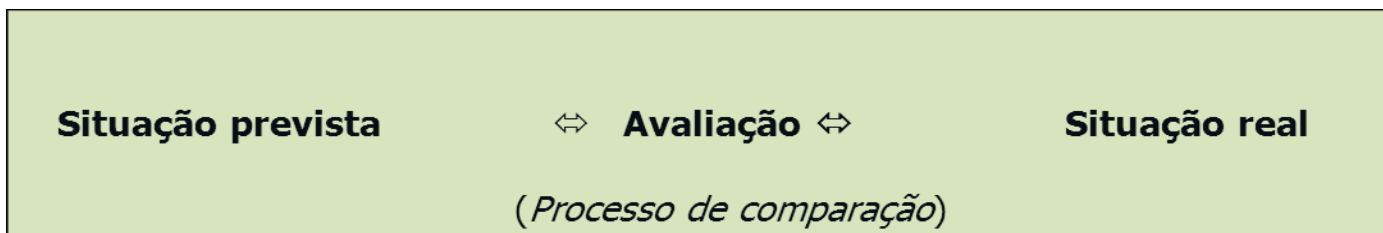
Informar, sensibilizar e formar para a prevenção e promoção da saúde

Actividades	Público-alvo	Incidência territorial	Calendarização												Recursos Humanos	Organizações envolvidas	Elemento Responsável	Indicadores de Monitorização	Resultados Esperados
			S	O	N	D	J	F	M	A	M	J	J	A					
Aconselhamento em áreas relacionadas com a saúde: - alimentação; sexualidade; consumos nocivos, doenças crónicas...	Alunos do 3º ciclo e Secundário Professores Encarregados de Educação	concelho (3 freguesias)		x	x	x	x	x	x	x	x	x			1 Médico 1 Enfermeiro 1 Psicóloga Professores (articulação entre técnicos de saúde e gabinetes de apoio ao aluno)	Centro de Saúde Escolas Associações de pais	Dr. Ramón Ruano (Centro de Saúde)	- N.º de estabelecimentos de ensino envolvidos; - Temáticas abordadas; - N.º de sessões/atendimentos realizados	Realizar atendimento a pelo menos 250 alunos

Reduzir as taxas de absentismo e de abandono escolar

Actividades	Público-alvo	Incidência territorial	Calendarização												Recursos Humanos	Organizações envolvidas	Elemento Responsável	Indicadores de Monitorização	Resultados Esperados
			S	O	N	D	J	F	M	A	M	J	J	A					
Projeto “Abandono zero” (Recuperação de alunos em abandono escolar)	Alunos do 2º e 3º ciclo	concelho (3 freguesias)	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x		Coordenadora do Projeto 2 técnicas	CMS Escolas Associação EPIS	Teresa Capítulo (Psicóloga CMS)	- N.º de alunos sinalizados; - N.º de alunos acompanhados.	Reingresso de todos os alunos sinalizados/ acompanhados ao sistema de ensino

Monitorização ⇔ Avaliação



- ☞ Monitorizar e avaliar o impacto das iniciativas/projectos realizados, comparando a situação de partida com os resultados obtidos após a intervenção.
- ☞ Sistema aberto de aprendizagem e correcção do Projeto Educativo Concelhio, em qualquer fase do seu desenvolvimento.

PLANO DE AÇÃO – ANO LETIVO 2010/2011

EIXO 5- Promover a elevação dos níveis de qualificação de base da população adulta e aumentar a taxa de empregabilidade

5.1 - Objetivo Geral: Aumentar a escolaridade e a qualificação de base da população adulta visando a continuidade até ao nível secundário

5.1.1. Incentivar a promoção de cursos de alfabetização descentralizados e “Criar um ambiente de aprendizagem, com apoio e promoção da adaptabilidade e aprendizagem ao longo da vida”

Atividades	Público-alvo	Incidência territorial	Calendarização												Recursos Humanos	Organizações envolvidas	Elemento Responsável	Indicadores de Monitorização	Resultados Esperados
			S	O	N	D	J	F	M	A	M	J	J	A					
Cursos de Português para Estrangeiros	População imigrante	Freguesia Castelo/Santiago								x	x	x	x		Professores Técnicos	CMS Instituições de Educação e Ensino Centro de Formação Profissional (Seixal)	Paula Antunes (CMS)	N.º de inscrições/ N.º de formandos/ N.º de finalistas	Reunir no mínimo 15 inscrições válidas Realização de pelo menos 1 curso

AValiação DO PLANO DE AÇÃO

Eixo	Objetivos		Indicadores de monitorização	Avaliação do cumprimento da execução			Apreciação / Comentário	Responsável e data
	Geral	Específico		Sim	Não	Parcial/Quanto? (nº ou %)		
5.	5.1	5.1.1.	- Foi realizado um curso na freguesia de Santiago - N.º de inscrições: 23 - N.º de formandos/finalistas: 15 Factores inibidores de frequência: documentação incompleta; indisponibilidade de horários	x	-	-	O curso superou as expectativas inicialmente previstas, não só pela elevada taxa de sucesso no final do curso mas também pela facilidade de integração dos alunos de várias nacionalidades	Paula Antunes 29/9/2011

O que se pretende alcançar com esta metodologia?

Aumentar



- ⇒ A participação das instituições locais na análise conjunta dos problemas e na procura ativa de soluções (visão multidisciplinar / articulação interinstitucional);
- ⇒ A colaboração dos parceiros na realização do Diagnóstico e de Planos de Ação orientados para os resultados;
- ⇒ O registo do trabalho desenvolvido/definição dos “indicadores de monitorização” e dos “resultados esperados” (*determinantes para uma avaliação rigorosa do trabalho realizado*);
- ⇒ A participação da comunidade local na resolução dos seus próprios problemas (saúde, educação/formação, emprego...).

Operacionalização

Conselho Municipal de Educação

Equipa de trabalho

- *Elementos provenientes de várias áreas
(multidimensionalidade dos problemas)*
- *Representantes das estruturas que fazem parte do CME*

Equipa de trabalho

Dinamização e Gestão do Projeto Educativo Concelhio

Reuniões periódicas / Sessões de trabalho

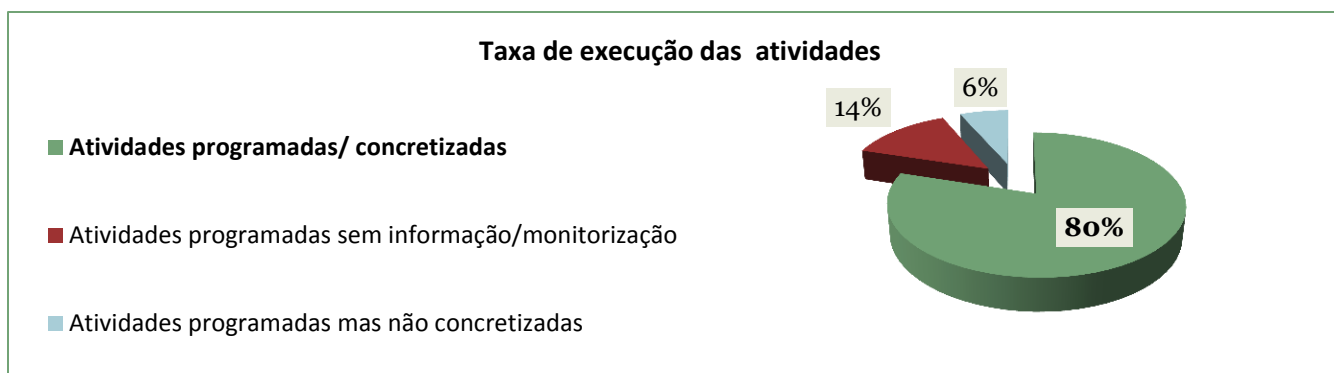
- Programar e coordenar o Projeto
- Elaborar o Plano de Ação Anual (PA) em conjunto com os vários parceiros
- Monitorizar /Avaliar o PA - Produção de relatório anual sobre a execução e progressos do Plano de Ação/Projeto Educativo Concelhio
- Recolher/Partilhar informação estratégica aos parceiros
- Articular as atividades realizadas no âmbito deste projeto com o PDS/PDM e com outros projetos e planos em curso
- Promover parcerias ativas
- Refletir e sugerir melhorias sempre que necessário

Dificuldades/constrangimentos

- ⇒ **Morosidade no envio da informação;**
- ⇒ **Não preenchimento das grelhas (registo de atividades/avaliação);**
- ⇒ **Dificuldade na definição dos “indicadores de monitorização”/”resultados esperados”;**
- ⇒ ***Falta de participação de algumas organizações locais.***

Plano de Ação - Ano Letivo 2010/2011

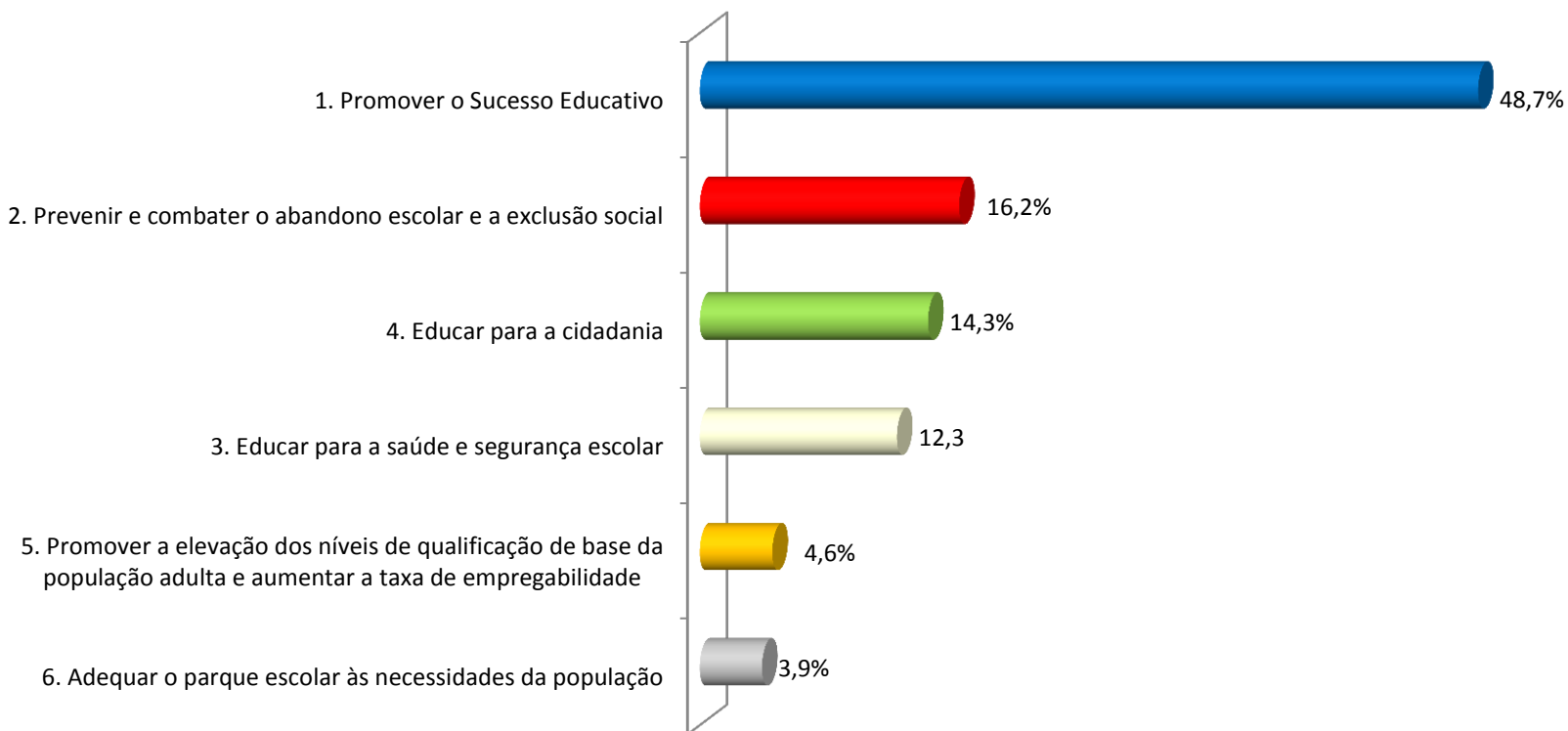
(Focalizado, principalmente, nas iniciativas desenvolvidas em parceria/boas práticas)



⇒ *Visão conjunta da realidade local / Noção de identidade do concelho*

⇒ *Trabalho em grupo / congregação de esforços da autarquia e das entidades que participaram*

Principal foco das intenções de ação
PA 2010-2011



Promover o Sucesso Educativo (Eixo 1)

1.1. Promover o sucesso educativo reforçando os níveis de qualificação escolar em diferentes áreas

36,9%

1.3. Incentivar uma “cultura de escolaridade prolongada” a toda a população escolar, reforçando o vínculo dos alunos com a escola

26,2%

1.2. Garantir a igualdade de oportunidades no acesso aos vários níveis educativos e assegurar uma eficaz transição entre ciclos

13,8%

1.5. Reforçar o sistema de respostas e apoio às famílias, facilitando a conciliação entre a vida familiar e profissional, e fomentar o seu envolvimento no processo educativo

9,2%

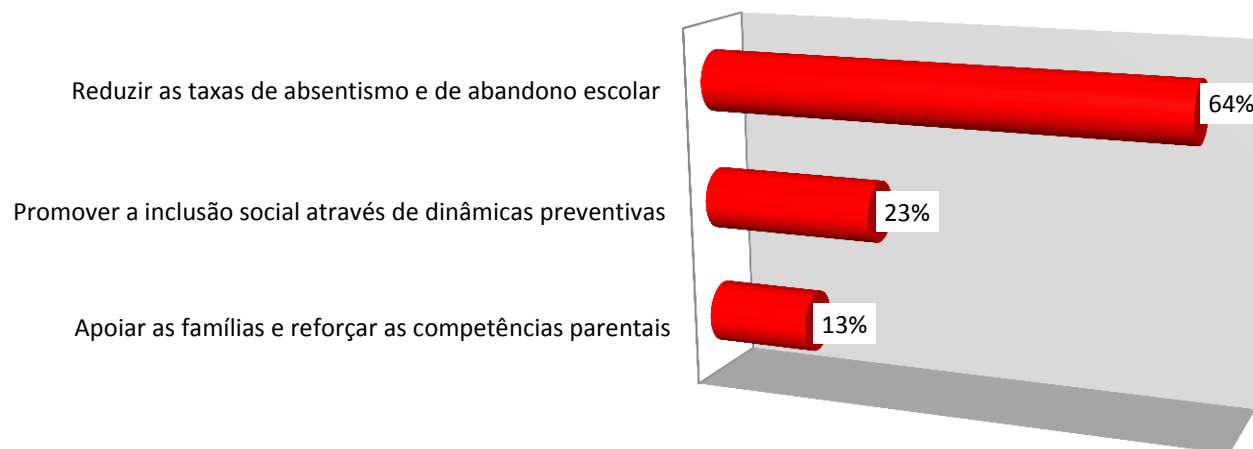
1.4. Promover a qualidade dos sistemas de Educação e Formação

9,2%

1.6. Promover a interação Escola/Empresas/Instituições locais

4,6%

Prevenir e combater o abandono escolar e a exclusão social (Eixo 2)

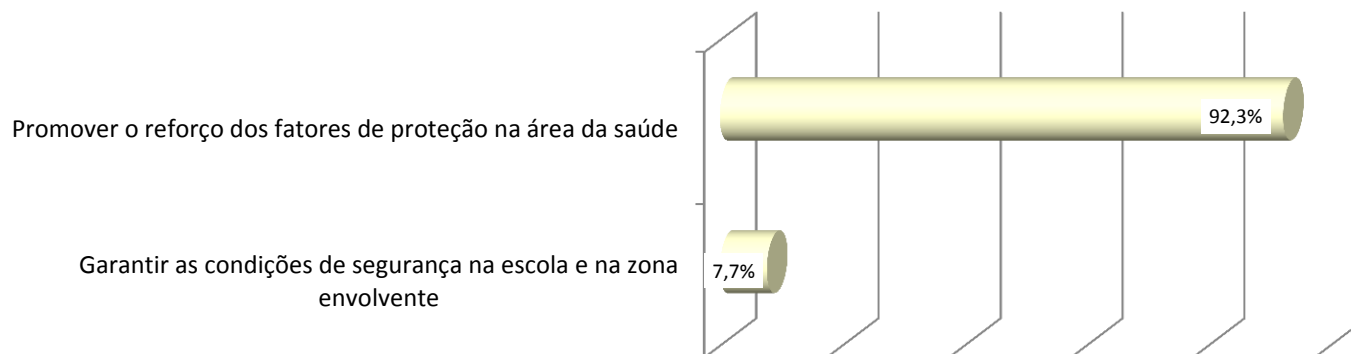


2.1. Reduzir as taxas de absentismo e de abandono escolar

Promoção de novas oportunidades dentro do sistema educativo/formativo a alunos que revelam insucesso escolar repetido e/ou risco de abandono escolar

- Projeto “Abandono Zero”
- Rede de Mediadores de capacitação para o sucesso escolar
- Criação de grupos/turmas PIEF
- CEF (Cursos de Educação e Formação para Jovens)
- Protocolos com empresas e instituições locais no âmbito do desenvolvimento de competências a alunos com NEE

Educar para a Saúde e Segurança Escolar (Eixo 3)



3.1. Promover o reforço dos fatores de proteção na área da saúde

Informar, sensibilizar e formar para a prevenção e promoção da saúde

- Sessões de informação promovidas pelo Centro de Saúde do ACES Seixal-Sesimbra ("alimentação saudável"; "relações interpessoais", sexualidade saudável")
- Projeto Municipal de combate à obesidade infantil
- Iniciativas dinamizadas pelo GISC (Grupo de Intervenção em Saúde Comunitária)
- Atividades de motricidade infantil no âmbito da componente de apoio à família (CAF)

Educar para a Saúde e Segurança Escolar (Eixo 3)

Nem todas as atividades são destinadas às crianças e jovens, há também as que se dirigem aos pais e encarregados de educação, aos professores e aos assistentes operacionais

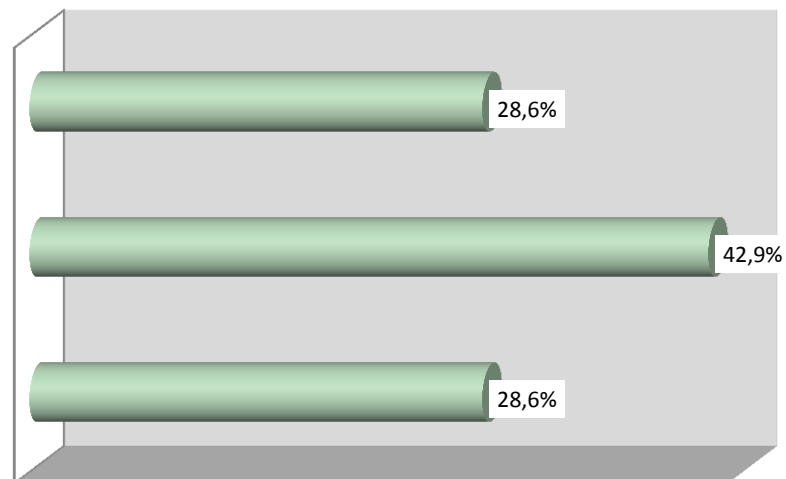
		<p><i>Formação de Competências Parentais</i></p> <p><i>Formação em Primeiros Socorros</i></p> <p><i>Seminários</i></p> <p><i>Ações de informação e sensibilização sobre diferentes temáticas</i></p> <p><i>(alimentação saudável, comportamentos de risco, gestão comportamental...)</i></p>
		
		

Educar para a cidadania (Eixo 4)

Desenvolver nas crianças e jovens a capacidade de agir e intervir no sentido de valorizar e proteger o ambiente

Promover a formação cívica e a educação para a cidadania a toda a comunidade educativa no respeito por outras culturas, pela diversidade e pela diferença

Captar o interesse e aprofundar o conhecimento da comunidade escolar sobre a história do concelho, arte e figuras de relevo cultural, atividades do quotidiano e património natural



Ambiente

- *Oficina do brinquedo*
- *Projeto “Vamos construir uma cidade”*
- *Clube de azulejaria...*

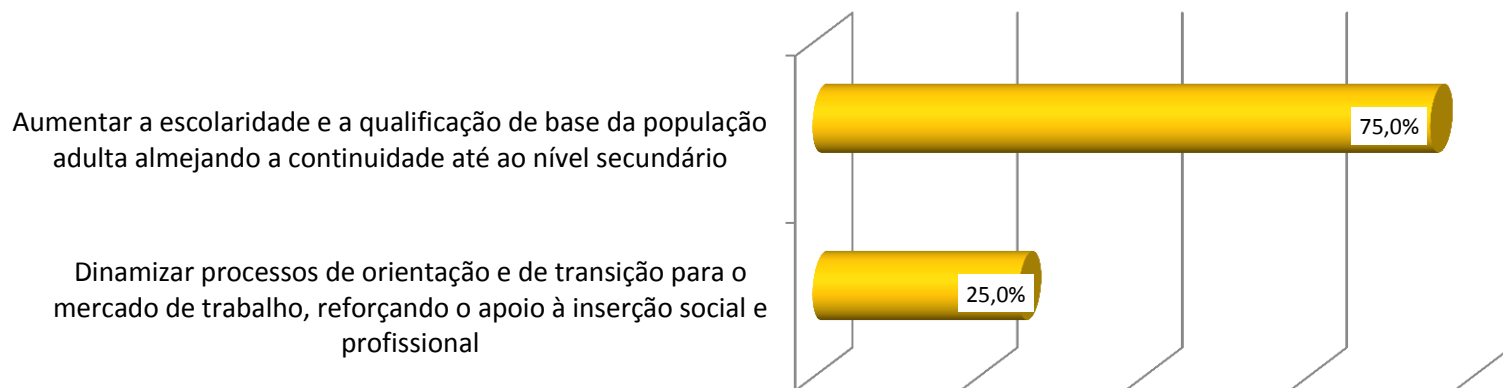
Cidadania

- *Assembleia Municipal de Jovens*
- *Concurso “As cores da cidadania”*
- *Projetos do Serviço Educativo dos Museus*
- *Projeto da Biblioteca Social...*

Património natural

- *Oficina de conservação e restauro / visitas ao arquivo municipal*
- *Iniciativa “Sesimbra e o mar um tesouro a preservar”*

Promover a elevação dos níveis de qualificação de base da população adulta e aumentar a taxa de empregabilidade (Eixo 5)

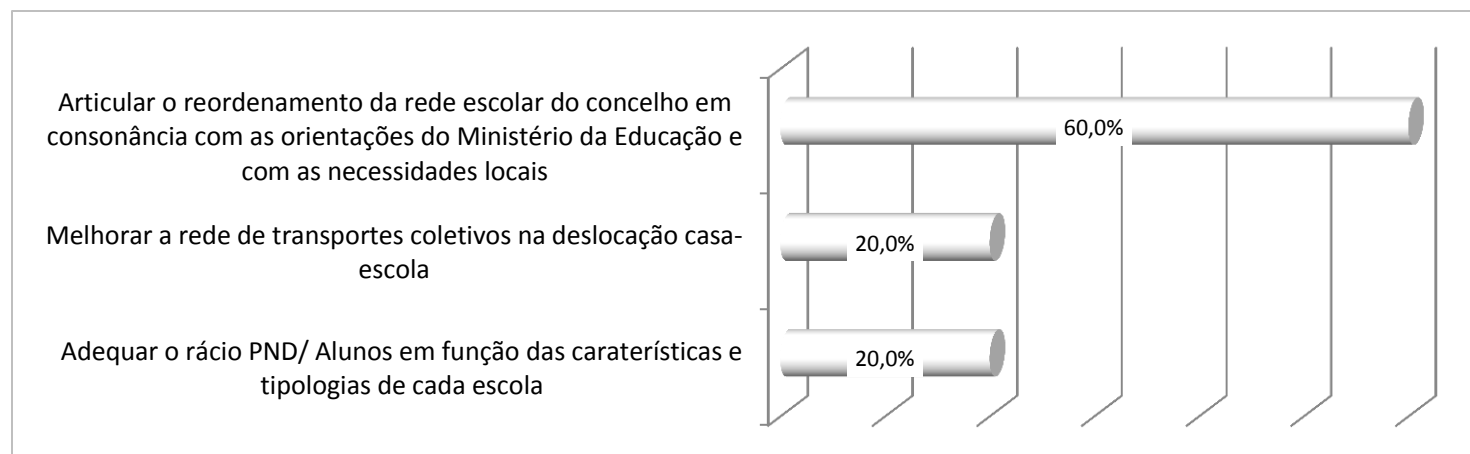


Cursos de Educação e Formação para Adultos

Realização de sessões de diagnóstico e encaminhamento dos adultos para cursos EFA, Formação Modular Certificada, RVCC...

Curso de português para estrangeiros dinamizado pela DHASS da autarquia e pelo Centro de Formação do Seixal

Adequar o Parque Escolar às necessidades da população (Eixo 6)



***(-)Extinção da
equipa de apoio às
escolas***

***✓ampliação do
Jardim de infância
da Quinta do Conde;
✓Construção II do
Pinha do General***

***✓Apoio a percursos
de risco concedido a
alunos do 2º, 3º ciclo
e ensino secundário
regular e
profissional***

***✓Contratação de
pessoal não docente
por parte da
autarquia
(assistentes
operacionais)***

Para o futuro...

Maior participação das diferentes organizações locais/membros CME

Promover a existência de elementos (pivot) nas organizações para fazer “a ponte” com o grupo de trabalho (exemplo dos agrupamentos de escola...funcionou muito bem)

Diminuir a ausência de informação (monitorização/avaliação das atividades)

Maior celeridade no processo de construção do PA (para evitar o atraso do trabalho de monitorização/avaliação e consequentemente de documentos estratégicos mais apurados e mais eficazes)

Maior divulgação/promoção do Projeto Educativo Concelhio com o objetivo de mobilizar a comunidade e todos os agentes interessados em participar.

Transmitir o que está a ser feito, as dificuldades encontradas, os resultados alcançados, servindo também para estimular novas parcerias.

Muito obrigada e até sempre...

elisa.chagas@cm-sesimbra.pt

www.cm-sesimbra.pt

